



Sous la direction du Prof. Philip D. Jaffé

**LA MIXITÉ SCOLAIRE :
REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE
L'ÉCOLE PRIMAIRE DU CANTON DU VALAIS.**

MÉMOIRE – Orientation professionnalisante

Présenté à
l'Unité d'Enseignement et de Recherche en Droits de l'enfant
de l'Institut Universitaire Kurt Bösch
pour l'obtention du grade de Master of Arts Interdisciplinaire en droits de l'enfant

par
Karen MAILLER
de
Liddes, Valais

Mémoire No

SION

Mai 2012

Résumé

Le droit à l'éducation et le principe d'égalité constituent les principaux fondements de nombreux traités des droits de l'homme et démocraties modernes. Ces deux concepts ne peuvent que difficilement être évoqués l'un sans l'autre. En effet, l'accès à l'éducation est un droit universel et ne peut souffrir d'aucune discrimination qu'elle soit liée à la race, à la couleur, à la langue, et plus particulièrement dans le cadre de ce travail, au sexe. Les filles et les femmes constituent un groupe de personnes longtemps discriminées et qui, aujourd'hui encore dans certaines régions du monde, continuent de souffrir de discriminations dans le domaine de l'éducation.

En Suisse, le principe d'égalité est juridiquement affirmé, tout comme l'accès à l'éducation gratuit et obligatoire pour tous les enfants, depuis de nombreuses années déjà. Pourtant, malgré ces constats positifs, il serait hâtif de croire que la question de l'égalité entre les filles et les garçons à l'école a été entièrement résolue avec l'introduction de la mixité scolaire. En effet, différentes inégalités dues au contexte de mixité continuent de persister au sein du système scolaire.

Le présent travail, après un tour d'horizon des principales recherches ayant étudié la problématique des inégalités scolaires dans la situation de mixité, s'intéresse plus spécifiquement aux représentations sociales des enseignantes et enseignants sur la dimension de genre à l'école. Dans une optique exploratoire, nous avons voulu, au travers d'entretiens semi-directifs, découvrir tout d'abord comment les enseignants perçoivent la mixité scolaire, puis leur perception des inégalités scolaires et finalement leur manière de gérer la présence simultanée de filles et de garçons au sein d'une même classe. L'ensemble du matériel recueilli est, sur la base des principaux éclairages théoriques existants en la matière, analysé et commenté. Nous avons pu ainsi en dégager les principales représentations des enseignants et mieux comprendre leur influence sur les pratiques enseignantes.

Mots-clés : Mixité scolaire
 Droit à l'éducation
 Principe d'égalité
 Inégalités scolaires
 Représentations sociales
 Genre
 Pratique enseignante

Le genre masculin est utilisé sans discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Table des matières

1. Introduction.....	1
1.1 Approche interdisciplinaire	2
2. Problématique	3
2.1 Question de départ	3
2.2 Droit à l'éducation et principe d'égalité	3
2.3 La mixité scolaire	5
2.3.1 Avènement historique	6
2.3.2 Situation actuelle : l'égalité est-elle réalisée ?	8
2.3.3 Synthèse	9
2.4 Formation à un enseignement soucieux d'égalité	10
2.5 Angle d'attaque	13
3. Cadre conceptuel.....	14
3.1 Représentations sociales.....	14
3.2 Mixité scolaire : le curriculum caché.....	15
3.3 Le genre	17
3.4 Pratique enseignante	18
3.5 Synthèse	19
4. Question et hypothèses de recherche	20
5. Cadre méthodologique.....	20
5.1 Échantillon.....	21
5.2 Guide d'entretien	22
5.3 Considérations éthiques.....	22
5.4 Méthode d'analyse des données	23
6. Analyse et interprétation des données.....	24
6.1 La mixité scolaire	24
6.2 Les inégalités scolaires.....	28
6.3 Les pratiques enseignantes	32
6.4 Retour sur hypothèses	36
6.5 Synthèse	38
7. Distance critique	38
7.1 Démarche	38
7.2 Échantillon.....	39
7.3 Guide d'entretien	39
7.4 Méthode d'analyse	40
7.5 Résultats.....	40
7.6 Perspectives	40
8. Conclusion	42
9. Bibliographie.....	45
10. Annexes	49

1. Introduction

Voilà plus de trente ans que la mixité scolaire a été juridiquement affirmée dans la société suisse. Dès lors, nous pouvons aisément affirmer qu'après autant de temps, la situation de mixité scolaire est entrée dans les mœurs et qu'un retour en arrière n'est pour l'instant pas envisageable. Cependant, l'avènement de la mixité scolaire n'a pas rempli l'ensemble des conditions visées initialement. En effet, la question des inégalités scolaires entre les filles et les garçons n'est toujours pas complètement résolue de nos jours. Que se passe-t-il à l'école et dans les classes qui puisse expliquer le maintien des différences entre les filles et les garçons ? La généralisation de la mixité scolaire n'a-t-elle pas suffi à rendre effective l'égalité entre les femmes et les hommes ? L'école gomme-t-elle les inégalités dites de genre ou au contraire participe-t-elle à leur reproduction ? Autant de questions qui nous ont poussées à réaliser ce travail.

Au sein de la société suisse, la mise en place de l'école commune pour les filles et les garçons a correspondu à l'application dans le domaine de la formation du principe d'égalité entre les sexes promulgué en 1981 par la Constitution fédérale. Avec l'introduction de la mixité scolaire s'affirmait alors le droit à un égal accès des filles et des garçons à un même enseignement et à une même éducation. Aujourd'hui, la majorité des sociétés industrialisées vivent la mixité scolaire comme un fait évident, voire naturel, et continuent de voir en cette dernière une condition suffisante à la réalisation de l'égalité entre les sexes. Pourtant, depuis plusieurs années, une autre réalité a émergé. Celle-ci a donné naissance à un débat sur ce qu'est la mixité et surtout sur sa réelle contribution à l'égalité des sexes (Rogers, 2004). Nous assistons en effet à une remise en question des bienfaits de la mixité scolaire. Cette situation a même déjà amorcé un retour aux écoles non mixtes. Outre-Atlantique – au Canada, aux USA et en Grande-Bretagne – la mise en échec de la mixité scolaire a ainsi (re)conduit à la séparation des filles et des garçons. En Suisse, l'émergence du phénomène est plus récente et ne constitue pas encore de véritable prise de position. C'est pourquoi, plutôt que de remettre en cause le système éducatif actuel, le présent travail vise davantage à connaître et comprendre de quelle manière l'école peut contribuer à la reproduction des inégalités de genre.

Conscients du nombre important de paramètres et d'acteurs œuvrant dans et pour l'institution scolaire d'une manière générale, nous centrerons notre recherche sur les enseignantes et enseignants de l'école primaire. Quelle conception se font-ils de la mixité scolaire ? La perçoivent-ils comme un atout pour les élèves ? Tiennent-ils compte de la présence des filles et des garçons dans leur enseignement ? Quelle image se font-ils de l'égalité entre les filles et les garçons à l'école ? Est-ce que la thématique des inégalités scolaires leur évoque quelques réflexions ? Pensent-ils adopter une pratique enseignante sensible à une représentation équilibrée des sexes ? Voici quelques-unes des principales questions auxquelles le présent travail de recherche tentera d'apporter des réponses.

Afin de réfléchir à toutes ces questions, nous avons articulé notre recherche en trois grandes parties. La première partie est consacrée à la problématique. Elle permet de situer notre recherche dans un contexte théorique ainsi que de poser les bases initiales de notre réflexion. Nous effectuerons dans un premier temps un détour par les deux principes fondateurs de la mixité scolaire, à savoir le droit à l'éducation et le principe d'égalité, avant d'aborder le thème principal de notre travail, la mixité scolaire. Après un bref détour historique sur l'avènement de la mixité scolaire, nous

nous pencherons plus en détail sur la situation actuelle. La question de la formation des enseignants sera également abordée. Une fois l'angle d'attaque de notre recherche défini, nous expliciterons, dans notre deuxième partie, les principaux concepts nécessaires à la suite de notre travail et à la construction des éléments méthodologiques. Les notions de « représentations sociales », de « genre » et de « pratique enseignante » seront définies. Nous reviendrons également sur le thème de la mixité scolaire, mais en nous concentrant sur la notion de « curriculum caché ». Quelques éléments de réponse seront ainsi amenés afin de mieux comprendre en quoi les pratiques des enseignantes et enseignants ne vont pas forcément dans le sens d'une éducation à l'égalité des sexes. La troisième et dernière partie sera, elle, consacrée à la méthodologie et à l'analyse des résultats. La démarche méthodologie basée sur des entretiens semi-directifs nous permettra de rendre compte, sur la base des réponses apportées, des représentations sociales des enseignants au sujet de la mixité scolaire ainsi que de leur reconnaissance ou déni des inégalités existantes à l'école entre les filles et les garçons. En analyser la façon dont les inégalités sont perçues, reconnues ou a contrario minimisées, voire peut-être rejetées, nous pourrions mieux comprendre comment les pratiques enseignantes s'en trouvent influencées ou modifiées.

1.1 Approche interdisciplinaire

Le présent travail, de par les notions mobilisées – droit à l'éducation, principe d'égalité, mixité scolaire, genre, curriculum caché, pratique enseignante – se doit de s'appuyer sur différentes disciplines que sont le droit, la sociologie, les sciences de l'éducation et la psychologie. Cette approche multidimensionnelle s'explique tout particulièrement par le fait que le principe d'égalité entre les sexes à l'école n'est pas sans lien avec l'organisation de la société. En effet, l'école n'est souvent que le reflet de ce qui se passe en société. Comme l'a souligné Duru-Bellat (2004b,) dans son ouvrage, *L'École des filles*, les caractéristiques de sexe dans le champ scolaire ont leur fondement dans les caractéristiques de sexe en cours dans la société en général. Ainsi, chaque société construit une masculinité et une féminité qui lui sont propres. À chacune des catégories sont alors attribués des rôles sociaux et des traits psychologiques requis pour et par l'exercice de ces rôles (Mosconi, 2004a). Ainsi, les différences entre les filles et les garçons au sein de l'école sont à comprendre à partir de la réalité sociale. Une réalité où les rapports sociaux de sexe sont institués « sur le mode du pouvoir de l'un, le masculin, par rapport à l'autre, le féminin » (Collin, 1990 cité par Mosconi, 2004a, p.16). L'école, par de nombreux mécanismes, tend ainsi à prolonger et reproduire les rapports sociaux de sexe dans une même logique de pouvoir et de hiérarchie.

L'approche interdisciplinaire, au sens où elle se « caractérise par la volonté d'analyser un objet d'études complexe sur la base d'une collaboration entre spécialistes d'horizons disciplinaires différents et complémentaires » (Darbellay, 2005, p.75), nous permet également, en articulant système scolaire et système social, de mieux appréhender l'organisation de l'école et son fonctionnement. Les débats actuels sur la mixité scolaire ne peuvent s'appréhender sans un éclairage interdisciplinaire. L'interaction entre éducation et société forme la base de la thématique et nous pousse ainsi à prendre en compte les multiples facteurs en jeu. Nous constatons ainsi ici que le thème de ce travail ne peut s'appréhender sans faire référence à des disciplines multiples et variées, et tout particulièrement aux domaines de la sociologie et des sciences de l'éducation.

2. Problématique

2.1 Questionnement de départ

La problématique du présent travail tire son essence d'une première interrogation : dans quelle mesure le système scolaire dans sa situation actuelle de mixité contribue-t-il à la reproduction des inégalités entre les sexes ? Si outre-Atlantique, la thématique a déjà appelé au débat il y a plus de 50 ans, la recherche en Europe ne s'est que plus récemment penchée sur le sujet. Dans le cadre de notre travail, cette question initiale sert de base à notre réflexion et en oriente les grandes lignes.

2.2 Droit à l'éducation et principe d'égalité

Avant de s'intéresser à la mixité scolaire en elle-même, il s'avère judicieux au préalable de s'arrêter sur les deux principes au fondement de nombreux systèmes scolaires, dont celui de la Suisse : le droit à l'éducation et le principe d'égalité.

Le droit à l'éducation a été universellement reconnu pour la première fois il y a plus d'un demi-siècle dans la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) en son article 26 qui stipule que « toute personne a droit à l'éducation » (alinéa 1). L'éducation est définie, selon la conception de l'époque, comme un processus visant « au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales » (al.2). Le droit à l'éducation constitue le droit pour tous d'avoir accès à une éducation élémentaire gratuite et d'avoir des opportunités égales de poursuivre des études supérieures ou une formation professionnelle. Le droit à l'éducation représente non seulement un droit à part entière, mais également « un moyen de favoriser la paix et le respect des droits de l'homme en général » (UNESCO, 2000, p.16). L'accès à l'éducation est donc pour tout un chacun un levier primordial afin d'obtenir les autres droits. Conséquemment, le droit à l'éducation est qualifié de « droit transversal » (Nordmann et Fernandez, 2000) puisqu'il représente à la fois autant un droit culturel et social qu'économique, politique et civil. Le droit à l'éducation se présente donc comme un droit fondamental, indispensable à l'exercice de tous les autres droits de l'homme (UNESCO, 2000).

Depuis, les éléments essentiels du droit à l'éducation ont été repris par divers instruments internationaux des droits de l'homme et réaffirmé, juridiquement cette fois, le principe fondamental du droit à l'éducation pour tous. L'un d'entre eux, et celui qui nous concerne de manière spécifique dans le cadre de ce travail, est la Convention relative aux droits de l'enfant (1989) qui consacre deux articles au droit à l'éducation des enfants et à ses modalités de mise en œuvre. Ainsi, son article 28 pose que :

1. Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances :

a) Ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous ;

b) Ils encouragent l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire, tant général que professionnel, les rendent ouvertes et accessibles à tout enfant, et prennent des mesures appropriées, telles que l'instauration de la gratuité de l'enseignement et l'offre d'une aide financière en cas de besoin ;

c) Ils assurent à tous l'accès à l'enseignement supérieur, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés ;

d) Ils rendent ouvertes et accessibles à tout enfant l'information et l'orientation scolaires et professionnelles ;

e) Ils prennent des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire.

2. Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention.

3. [...]

L'article suivant (art. 29) précise les contenus et les objectifs de l'éducation, à savoir :

1. Les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :

a) Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ;

b) Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies ;

c) Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne ;

d) Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone ;

e) Inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel.

2. [...]

La Convention relative aux droits de l'enfant ainsi que les différentes conventions et traités internationaux contenant des dispositions similaires sur le droit à l'éducation expriment également tous un autre principe fondamental des droits de l'homme, celui du droit à la non-discrimination. Ainsi, lorsque les textes parlent d'une « éducation pour tous », cela signifie que chaque personne peut se prévaloir de ce droit « sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation » (Déclaration universelle des droits de l'homme, 1948, art.2, al.1). Le droit à la non-discrimination et le droit à l'éducation sont étroitement imbriqués. Le principe de l'éducation pour tous ne peut donc être appliqué et réalisé sans qu'au préalable celui de la non-discrimination le soit lui aussi. La Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960) en est l'illustre exemple. Il exprime parfaitement la préoccupation des États de, certes, lutter contre les discriminations dans l'éducation, mais aussi celle de promouvoir l'égalité des chances et de traitement pour tous dans l'enseignement.

Dans le cadre de ce travail, l'élément discriminatif qui nous intéresse plus particulièrement est celui de « toute distinction, exclusion ou restriction fondée sur le sexe » (Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, 1979, art.1). En effet, notre recherche se penche sur la thématique de la mixité scolaire « au sens d'égal accès des filles et des garçons à tous les savoirs et

à tous les lieux où ils sont dispensés » (Marry, 2004, p.189). Dans cette optique, nous ferons davantage référence, dans la suite du travail, au principe d'égalité entre les sexes plutôt qu'au droit à la non-discrimination. Bien que ceux-ci se trouvent inextricablement liés l'un à l'autre et expriment au final une même idée, se référer au principe d'égalité entre les sexes nous permet de circonscrire la thématique autour d'une unique discrimination, celle se rapportant au sexe.

S'il est vrai que la discrimination dans l'éducation à l'égard des femmes et des filles revêt des degrés très différents selon les régions du monde – plus importante et visible dans les pays dits défavorisés, moins exposée dans la partie du globe industrialisée – elle n'en demeure pas moins une préoccupation majeure pour chacune. En atteste l'engagement des États parties à la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1979). Parmi les différents domaines où une « participation maximale des femmes à égalité avec les hommes » est souhaitée, celui de l'éducation est consacré à l'article 10 :

Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour éliminer la discrimination à l'égard des femmes afin de leur assurer des droits égaux à ceux des hommes en ce qui concerne l'éducation et, en particulier, pour assurer, sur la base de l'égalité de l'homme et de la femme :

a) Les mêmes conditions d'orientation professionnelle, d'accès aux études et d'obtention de diplômes dans les établissements d'enseignement de toutes catégories, dans les zones rurales comme dans les zones urbaines, cette égalité devant être assurée dans l'enseignement préscolaire, général, technique, professionnel et technique supérieur, ainsi que dans tout autre moyen de formation professionnelle ;

b) L'accès aux mêmes programmes, aux mêmes examens, à un personnel enseignant possédant les qualifications de même ordre, à des locaux scolaires et à un équipement de même qualité ;

c) L'élimination de toute conception stéréotypée des rôles de l'homme et de la femme à tous les niveaux et dans toutes les formes d'enseignement en encourageant l'éducation mixte et d'autres types d'éducation qui aideront à réaliser cet objectif et, en particulier, en révisant les livres et programmes scolaires et en adaptant les méthodes pédagogiques ;

d) [...]

En complément des différents textes internationaux cités ci-dessus, chaque pays a également réaffirmé, au travers de plusieurs dispositions constitutionnelles nationales, les principes du droit à l'éducation et d'égalité. Dans la majorité des démocraties de nos jours, ces deux principes constituent en effet les principaux fondements du système scolaire. Ils ont servi de piliers à la mise en œuvre de la mixité scolaire et continuent d'être cités dans les principaux objectifs et finalités éducatives de l'école.

2.3 Mixité scolaire

La mixité scolaire ou mixité des sexes dans l'éducation peut être définie comme l'éducation en commun des filles et des garçons, dans une même salle de classe avec des contenus et objectifs éducatifs identiques (Rogers, 2004). Dans la plupart des sociétés occidentales, la mixité dans l'éducation a fait son apparition dans les années 1960. En Suisse, la mixité scolaire a officiellement été instaurée au cours des années 1980, suite à l'introduction du nouvel article de la Constitution fédérale de la Confédération suisse (1981) au sujet de l'égalité entre les femmes et les hommes

(art.8). Avant de se pencher sur la situation actuelle de la mixité, un succinct retour sur son avènement dans la société suisse nous permettra de mieux comprendre les enjeux qui s'y cachent encore aujourd'hui.

2.3.1 Avènement historique

Afin de restituer brièvement l'avènement de la mixité dans le système scolaire suisse, nous nous appuierons principalement sur le dossier *Femmes Pouvoir Histoire* de la Commission fédérale pour les questions féminines (CFQF, 2001).

En Suisse, l'école primaire obligatoire pour tous a été introduite progressivement dès 1830 – son officielle inscription dans la Constitution s'est faite en 1874. Bien que les filles et les garçons y reçoivent une même instruction de base (lire, écrire et compter), les autres enseignements demeuraient différenciés selon le sexe ; travail des aiguilles pour les filles, éducation civique pour les garçons. La séparation des filles et des garçons répondait à la nécessité d'un enseignement conçu spécifiquement pour leur permettre d'assumer leur futur rôle en société : vie familiale et domestique pour les femmes, vie professionnelle et politique pour les hommes. L'organisation du système scolaire suisse dépendait ainsi largement des représentations de sexes et de leurs rôles sociaux respectifs. Si, déjà au cours des années 1870, nous trouvons des établissements où les filles et garçons étaient réunis, il faut souligner qu'à l'époque cela était avant tout dû à un souci d'économie et non pas en vue de promouvoir l'égalité entre les sexes (Rogers, 2004). Le terme de « coéducation », au sens d'« éducation en commun » (Littré, 1877), est par ailleurs plus approprié pour décrire la situation que celui de mixité scolaire. La coéducation s'apparente en effet plus au terme de « co-instruction », « dans le sens où l'on met les garçons et les filles ensemble pour leur donner un enseignement similaire, voire identique, sans que cette mixité ne relève d'un réel projet éducatif » (Rogers, 2004, p.17).

Malgré la possibilité pour les filles d'accéder dès la fin des années 1870 à l'enseignement secondaire et aux formations supérieures, les plans d'études continuèrent à être différenciés bien après la Seconde Guerre mondiale. Dans les années 1970, de nouvelles voies féministes s'élevèrent pour remettre en question l'attribution de caractéristiques naturelles à chacun des sexes et dénoncer les discriminations envers les femmes dans le système de formation scolaire et professionnelle. En effet, face aux nombreux obstacles rencontrés à l'école obligatoire – accès à moins d'heures de cours dans les branches déterminantes pour la poursuite des études et obligation de suivre des disciplines spécifiquement dédiées aux travaux manuels et domestiques – le nombre de filles dans la formation supérieure était nettement inférieur à celui des garçons. Sur la base de ce constat, en 1972, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) encouragea les cantons à prendre toutes les mesures nécessaires pour combattre les discriminations à l'encontre des filles dans le système scolaire et rédigea alors les *Principes relatifs à la formation des jeunes filles*. Cependant, ce n'est vraiment qu'en 1981, sur la base de l'article 8 de la Constitution fédérale suisse au sujet de l'égalité qui stipule que « l'homme et la femme sont égaux en droit [...] en particulier dans les domaines de la famille, de la formation et du travail », que la CDIP, en adoptant les principes et recommandations *Mêmes chances de formation pour jeunes filles et garçons*, se positionna clairement en faveur d'un enseignement et d'une formation équivalente pour les filles et les garçons. En voici quelques extraits :

1. Durant la scolarité obligatoire, les mêmes possibilités de formation doivent être offertes aux jeunes filles et aux garçons.

[...]

4. Les horaires des jeunes filles et des garçons doivent comporter le même nombre d'heures de cours. Ils doivent être conçus de telle sorte que jeunes filles et garçons puissent suivre sans obstacle aussi bien les disciplines obligatoires que toutes les disciplines à option ou à choix qui leur sont offertes.

[...]

6. Durant la scolarité obligatoire, l'introduction ou la généralisation de la mixité doit être favorisée à tous les degrés.

7. On veillera à ne pas attribuer aux deux sexes des rôles sociaux stéréotypés dans l'établissement des plans d'études et horaires, dans l'élaboration des moyens d'enseignement (notamment des manuels scolaires), dans la formation et le perfectionnement des enseignants comme dans la coopération entre l'école et les parents.

Fondées sur le principe d'égalité, ces recommandations marquèrent un profond changement dans la politique de l'éducation. La mise en place de l'école commune pour les filles et les garçons correspondait à l'application du principe d'égalité entre les sexes dans le domaine de la formation. Avec l'introduction de la mixité scolaire s'affirmait alors le droit d'accès pour les filles comme pour les garçons à tous les savoirs, à toutes les filières, à toutes les formations scolaires et professionnelles, à tous les diplômes et par conséquent à toutes les professions (Grossenbacher, 2006). Cependant, dix ans après, seuls 12 cantons sur 26 pouvaient se prévaloir de ne plus connaître à l'école primaire des différences entre les sexes et seuls sept d'entre eux avaient pris des mesures afin d'éviter l'attribution de rôles stéréotypés dans les plans d'études, les moyens d'enseignement et la formation des enseignants (Grossenbacher, 2006). Partant de ce décevant constat, la CDIP adopta en 1993 les *Recommandations sur l'égalité entre femmes et hommes dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation*. Au nombre de 7 et toujours en vigueur, en voici les plus pertinentes pour la suite de notre travail :

1. Principes

L'homme et la femme ont également accès à toutes les filières de la formation scolaire et professionnelle.

Les objectifs et les contenus sont les mêmes pour les deux sexes.

Il convient de veiller à une représentation équilibrée des deux sexes à tous les niveaux de la profession enseignante et à tous les échelons administratifs.

2. Coéducation

Les écoles sont mixtes. On peut déroger toutefois au principe de la mixité des classes pour autant que l'égalité des sexes soit encouragée.

3. Équivalence dans l'enseignement

L'enseignement et les moyens d'enseignement doivent être conçus dans un esprit d'ouverture et dans le respect de la diversité de l'environnement quotidien et professionnel des deux sexes. Les enseignants et les enseignantes respectent l'équivalence des deux sexes au niveau du langage et de toutes les formes de communication.

4. Formation initiale et perfectionnement des enseignants

L'égalité des sexes est un thème qui doit obligatoirement figurer dans le programme de formation des enseignants. Les enseignantes et les enseignants doivent être amenés à reconnaître tout ce qui peut être préjudiciable à ce principe, et à y remédier.

5. Orientation scolaire et professionnelle

Les jeunes doivent être informés et conseillés de façon à pouvoir opter pour une orientation scolaire et professionnelle indépendamment de tout préjugé lié au sexe.

[...]

Nous observons ici qu'il ne s'agit plus seulement de veiller à un égal accès à l'école, aux objectifs et aux contenus de l'éducation, mais qu'un accent tout particulier est également donné à un enseignement sensible et soucieux d'une représentation équilibrée des sexes tant au niveau des moyens d'enseignement que du langage et de la communication. Forte de ces nouvelles dispositions, la mixité scolaire semble alors apparaître comme une condition suffisante à la réalisation de l'égalité entre les sexes.

2.3.2 Situation actuelle : l'égalité est-elle réalisée ?

Comme développé ci-avant, la mixité scolaire s'est progressivement mise en place en parallèle à l'avènement du principe d'égalité entre les sexes, fondement des démocraties modernes. La mixité s'inscrit ainsi dans le continuum de l'égalité entre les femmes et les hommes et s'est présentée comme une chance inattendue pour les filles de rattraper leur « retard » sur les garçons en matière de formation (Marry, 2004). L'égal accès des filles à l'éducation ainsi qu'aux formations supérieures et professionnelles leur a ouvert les portes du monde du travail, mais a surtout élargi leurs perspectives de vie. En Suisse, depuis plusieurs années, la situation scolaire des filles n'a cessé de s'améliorer au point que les filles présentent aujourd'hui une meilleure réussite scolaire que les garçons (Grossenbacher, 2006). En effet, les filles obtiennent de meilleurs résultats scolaires, redoublent moins fréquemment et abandonnent moins souvent l'école obligatoire que les garçons (PISA, 2009). De plus, selon l'Office fédéral de la statistique (OFS, 2011), elles sont toutes aussi nombreuses à entreprendre des études post-obligatoires et réussissent également mieux que les garçons à ce niveau. Cependant, l'ensemble de ces résultats positifs demande à être examiné avec une certaine attention.

L'avantage pris par les filles durant la scolarité ne suffit pas à compenser les préjudices subis par les femmes dans le monde du travail (Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes : troisième rapport de la Suisse, 2008). Ainsi, dans les faits, les filles, malgré leurs compétences, optent encore largement pour des filières moins valorisées socio-économiquement. Les filières dans lesquelles s'orientent les femmes sont moins porteuses d'avenir professionnel. Les femmes n'optent que très rarement pour des branches techniques, à l'opposé, les sciences sociales et humaines ont la cote. Par exemple, en 2002, les femmes étaient 70.5 % à entrer en filière sciences sociales dans les hautes écoles universitaires contre 27.4 % en sciences techniques (OFS, 2003). Même si le nombre de diplômés est aujourd'hui légèrement à l'avantage des femmes, les diplômes obtenus par les femmes représentent seulement 18 % de l'ensemble des diplômes en mathématiques, science et technologie délivrés au degré tertiaire (OFS, 2011).

Nous assistons ici à un phénomène qualifié de paradoxal par les chercheurs : les filles réussissent mieux scolairement, mais continuent de s'orienter vers des filières moins valorisées alors que les garçons, qui réussissent moins bien scolairement, s'orientent vers les filières les plus valorisantes socio-professionnellement parlant (Durru-Bellat, 1994). Nous constatons donc que réussite scolaire et orientation professionnelle ne vont pas forcément de paire et que, malgré une visée égalisatrice, l'école ne parvient pas totalement à démanteler l'attribution de rôles stéréotypés selon le sexe. Les filières de formation restent profondément marquées par les rôles socialement attribués aux femmes et aux hommes. Selon Baudelot et Establet (1998), les filles, obéissant à la reproduction des mécanismes de ségrégation des sexes, optent pour des filières qui prolongent les fonctions traditionnellement dévolues aux femmes : éducation, relations et soins. Un constat similaire a été émis par le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes dans ses Observations finales de 2009 (p.9) :

35. Malgré les mesures prises par l'État partie, le Comité note la persistance de la ségrégation dans l'éducation, notamment dans la formation professionnelle et l'enseignement supérieur, et de choix éducationnels stéréotypés puisque les hommes continuent d'être largement majoritaires dans les filières technologiques et scientifiques.

Le Comité encourage alors la Suisse à :

36. [...] prêter la plus grande attention aux perspectives de carrière des femmes dans le système éducatif de manière à assurer l'égalité d'accès des femmes et des hommes et à prévenir ou éliminer toute discrimination voilée ou indirecte à l'égard des femmes.

2.3.3 Synthèse

Après plusieurs siècles de lutte, l'avènement de la mixité scolaire représente un immense progrès tant du point de vue du droit à l'éducation que de celui de l'égalité entre les femmes et les hommes. Aujourd'hui, l'égalité entre les filles et les garçons dans l'éducation est réalisée à bien des égards : programmes scolaires identiques, examens semblables, diplômes équivalents, accessibilité aux mêmes filières et aux mêmes formations. Pourtant, une fois sur le marché du travail, les femmes se retrouvent moins bien positionnées socio-professionnellement. L'hypothèse avancée par les auteurs et chercheurs tient au fait que les stéréotypes de sexe déterminent encore trop souvent les choix professionnels. Et l'école n'est pas étrangère à ce résultat.

L'instauration de la mixité scolaire a laissé penser que l'éducation en commun des filles et des garçons pouvait être un moyen efficace de réaliser l'égalité entre les sexes. Pendant longtemps, la croyance en une institution scolaire égalitaire et hermétique aux valeurs dominantes de notre société a pris le dessus (Marry, 2004). Mais aujourd'hui, il n'est plus possible de continuer à ignorer que l'école est également traversée par les rapports sociaux de sexe et contribue à reproduire les inégalités entre filles et garçons, puis entre femmes et hommes, et ainsi à en favoriser la perpétuation.

Chacun des éléments explicités ci-dessus constitue des pistes de réflexion à explorer et nous permet en partie de répondre à notre question initiale : dans quelle mesure le système scolaire dans sa situation actuelle de mixité contribue-t-il à la reproduction des inégalités entre les sexes ? Cependant, dans le cadre de ce travail, pour des raisons évidentes, nous ne pouvons pas nous pencher sur chacune d'elles

d'une manière approfondie. L'axe principal que nous souhaitons alors développer plus en détail repose sur le rôle joué par les enseignantes et enseignants dans la création des inégalités entre les filles et les garçons. En effet, les enseignants jouent un rôle central dans la structure de l'enseignement et la vie scolaire. Ils sont non seulement des références et des modèles d'identification, mais aussi des personnes à part entière avec des valeurs, un vécu et un apprentissage personnels (Duru-Bellat, 2004b). Mais, ces mêmes enseignants se sont-ils déjà interrogés sur la mixité scolaire ? Y ont-ils déjà été sensibilisés ? Ou au contraire n'y ont-ils jamais vraiment prêté attention ? C'est pourquoi, à ce stade, il apparaît indispensable de s'attarder un instant sur la formation reçue par les enseignantes et enseignants de l'école primaire au sujet d'un « enseignement soucieux d'égalité » (Grossenbacher, 2006).

2.4 Formation à un enseignement soucieux d'égalité

En Suisse, l'éducation est du ressort et de la compétence de chaque canton (art.62, al.1 de la Constitution fédérale suisse). Cela signifie donc qu'il existe en tout 26 systèmes éducatifs plus ou moins différents. Toutefois, le travail des cantons est coordonné au sein d'une instance politique nationale, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Nous trouvons aussi des réunions entre cantons désireux d'harmoniser leurs institutions scolaires et de formation, comme, par exemple, l'ensemble des cantons de la Suisse romande (Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Valais et Vaud) et le Tessin réunis au sein de la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) ou comme l'ensemble des trois conférences régionales suisses alémaniques réunies en la Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (D-EDK). En plus des dispositions légales édictées par la Constitution fédérale¹ et la Loi fédérale sur l'égalité entre femmes et hommes², les politiques cantonales de l'éducation se fondent sur les recommandations émises par la CDIP. Néanmoins, chaque canton reste libre d'y adhérer et conserve alors une certaine marge de manœuvre. C'est ainsi que, même si au niveau national des recommandations ont été suggérées, chaque canton reste libre de les appliquer et libre de choisir de quelle manière il le fera.

Au niveau national, la CDIP a à maintes reprises montré son intérêt et sa préoccupation de développer une approche qui tienne compte de l'égalité entre les sexes dans l'éducation, mais également dans la formation des enseignants. Le premier document relatif à ce sujet date de 1981 (cf. point 1.3). S'ensuivent les recommandations de 1993 où, déjà à ce moment, la CDIP avait appelé à une formation des enseignants et une révision des moyens d'enseignements en accord avec le principe d'égalité. En 1996, le document *Égalité des chances à l'école : formation des enseignantes et enseignants* publié par la Commission Formation des enseignants et la Commission pédagogique de la CDIP a mis en évidence la nécessité d'une formation du personnel enseignant qui favorise l'égalité des sexes à l'école. Selon ces recommandations, « les enseignants devraient connaître les origines historiques des rôles sociaux des deux sexes, savoir qu'il est possible de les modifier et prendre conscience de leur propre rôle de femme ou d'homme » (Grossenbacher, 2006, p.35) ainsi qu'« ils devraient être amenés [...] à s'intéresser à

¹ Article 8, alinéa 3 : « L'homme et la femme sont égaux en droit. La loi pourvoit à l'égalité de droit et de fait en particulier dans les domaines de la famille, de la formation et du travail. L'homme et la femme ont droit à un salaire égal pour un travail de valeur égale. »

² Article 3, alinéa 3 : « Ne constituent pas une discrimination les mesures appropriées visant à promouvoir l'égalité entre femmes et hommes. »

la dimension de genre et à mesurer la marge de manœuvre dont ils disposent pour garantir un enseignement respectueux de l'égalité » (Grossenbacher, 2006, p.35).

De nombreux cantons ont suivi ces recommandations et adopté plusieurs mesures allant dans le sens d'un enseignement et d'une formation des enseignants soucieux d'égalité. Dans le domaine de la formation, les mesures mises en œuvre s'apparentent le plus souvent à des offres de perfectionnement visant à sensibiliser les enseignants à la dimension de genre et à augmenter leurs compétences en matière d'égalité (Grossenbacher, 2006). Comme explicité plus haut, chaque canton est libre d'appliquer à sa façon les recommandations et principes émis par la CDIP. Ainsi, 18 des 26 cantons ont mis sur pied des cours spécifiques à la dimension de genre. Soulignons ici que, pour aucun des 18 cantons, les modules de sensibilisation ne figurent dans la formation obligatoire, mais demeurent optionnels et prennent souvent la forme d'ateliers ou de conférences de quelques heures voire tout au plus de quelques jours. De plus, leur mise en œuvre n'est que très récente et se trouve encore très souvent englobée dans des approches plus générales telles que la *Pédagogie critique de la diversité* (Haute École pédagogique de Fribourg) ou les *Éléments de sociologie de l'éducation* (Haute École pédagogique du Valais). Les futurs enseignants acquièrent davantage des connaissances de type général sur la gestion de l'hétérogénéité (Haute école pédagogique de Bâle) ou de la diversité culturelle en classe. Mentionnons que le Département de l'instruction publique du canton de Genève a entrepris, en 2005, parmi 13 autres priorités, l'instauration d'une « politique volontariste en faveur de l'égalité entre filles et garçons » au sein de laquelle, dès 2011, l'introduction systématique de la dimension de genre dans la formation initiale des enseignants a été prévue.

Les cours de perfectionnement des enseignants font partie d'une palette de mesures plus large comprenant également l'inscription du principe d'égalité dans leurs législations cantonales sur la formation, diverses mesures spécifiques aux plans d'études – des lignes directives, des guides pratiques, des publications de sensibilisation, la production de matériel didactique – et des mesures extérieures à l'école assurées par des structures d'appui, des groupes spécialisés ou des spécialistes. Parmi les meilleurs élèves, ce sont les cantons d'Argovie, de Berne et de Bâle qui proposent la plus grande palette de mesures, avec respectivement dix, neuf et neuf mesures sur les 14 en vigueur. Les cantons restants proposent entre huit et une mesure. Néanmoins, d'après un bilan réalisé en 2006, Grossenbacher conclut que « les recommandations ont conduit à l'élaboration d'une vaste palette de mesures, mais leur mise en œuvre n'est pas systématique, elles ne s'inscrivent pas dans le développement général de l'école et leur impact ne fait guère l'objet d'évaluations » (p.75).

Concernant plus spécifiquement le canton du Valais, l'ensemble des mesures adoptées est minime puisqu'en 2006, elles ne s'élevaient qu'au nombre de deux et étaient toutes deux extérieures à l'école, à savoir des mesures dans le cadre de la préparation au choix professionnel des élèves ainsi que des structures d'appui auprès des déléguées à l'égalité. De plus, nous constatons qu'aucune ne concerne la formation des enseignants. Depuis 2006, quelques changements sont cependant à notifier. Suite au rapport de la CDIP, *Profession enseignante : analyse des changements et conclusions pour l'avenir* de 2008, où une section est consacrée à la problématique de genre et à une éducation respectueuse de l'égalité des sexes, nous trouvons dans la formation des enseignants du primaire valaisans un cours à option intitulé *Genre et éducation*. Dédiés à la problématique de genre dans l'éducation, les objectifs sont les suivants :

1. S'approprier les outils conceptuels permettant de faire une lecture « genrée » de la réalité
2. Connaître les fondements légaux de l'égalité entre femmes et hommes
3. Étudier la place des femmes et des hommes dans la société
4. Connaître le développement de l'identité sexuée
5. Prendre conscience du rôle de l'école dans la construction sociale de cette identité
6. Envisager l'école comme outil de production de l'égalité (en travaillant sur le pôle élève et le pôle enseignant)

Toutefois, comme pour l'ensemble des cantons, la mise en œuvre d'une formation spécifique à la dimension de genre ne fait que débiter et ainsi peu de résultats sur l'impact de ces mesures de sensibilisation ou sur la transmission de compétences sur les enseignants sont pour l'instant disponibles (Grossenbacher, 2006).

Si nous élargissons notre recherche à un niveau international afin d'y comparer les méthodes et résultats, l'ensemble des constats réalisés n'est guère plus encourageant. L'étude du réseau Eurydice, intitulée *Différences entre les genres en matière de réussite scolaire : étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*, mentionne que « les politiques relatives à la formation des enseignants ne prennent pas spécifiquement en considération la perspective de genre, que ce soit dans la formation initiale ou dans le cadre des activités de développement professionnel » (2010, p.101). De plus, la thématique de genre est souvent incluse dans des sujets plus généraux sur l'égalité. Sans oublier que le recours à ce type de formation dépend encore largement de l'initiative individuelle d'enseignants intéressés ou préoccupés par les questions liées à l'égalité entre les filles et les garçons à l'école. D'autres contributions ont également démontré que la question du genre dans la formation des enseignants n'était pas chose facile et que malgré des politiques favorables, son introduction dans les cursus de formation ne s'imposait pas d'elle-même. Lors du colloque *Filles-garçons : une même école ?* réalisé en 2009 à Bruxelles sur la question du genre dans la formation des enseignants, des constats similaires ont émergé des discussions et présentations des intervenants. En effet, bien qu'en Belgique et en France, des cours sur le genre sont dispensés au cours de la formation des enseignants, ceux-ci demeurent optionnels et bien souvent ne sont pas porteurs de réels changements dans les pratiques. En effet, Herzog et al. (1997), avaient déjà relevé que, suite à une formation à la question du genre, les enseignants « [...] ont certes acquis de nouvelles connaissances sur les contenus et les méthodes, mais que leur sensibilité aux différences entre les sexes et leur attitude face aux différents acquis, formes d'apprentissages et modes de comportement des élèves, n'ont guère évolué » (p.181).

En conclusion, que cela soit à un niveau cantonal, national ou à un niveau européen, nous remarquons que le processus de mise en place d'une formation des enseignants dédiée à la thématique de genre et des inégalités entre les filles et les garçons à l'école a encore du chemin, mais surtout des progrès, à faire d'une manière générale. Même pour des pays tels que la Suède, « pays pionnier dans l'élaboration de politiques en matière de genre » (Réseau Eurydice, 2010, p.22), l'application des politiques à la pratique éducative n'est pas effective. Notifions encore, qu'en Suisse et en Valais plus spécifiquement, face à un certain manque d'attention et d'officialisation accordé à la problématique de genre dans

l'enseignement, des projets indépendants tels que *L'école de l'égalité*, *Balayons les clichés !* ou encore *Lab-elle – attention au potentiel féminin* ont entrepris des démarches visant à encourager la prise en compte de l'égalité dans l'éducation et la formation. Cependant, comme cela est le cas dans d'autres pays, ce genre d'action demeure tributaire du bon vouloir des enseignants et des écoles de les intégrer à leurs pratiques et à leurs programmes.

2.5 Angle d'attaque

Comme développé précédemment, les progrès au niveau de l'éducation en matière d'égalité sont indéniablement positifs, tant du point de vue des filles que des garçons, sans oublier celui de la société. Cependant, de nombreuses recherches et études ont mis en évidence qu'il ne suffit pas uniquement de dispenser aux filles et aux garçons un même enseignement dans un même espace pour que les inégalités disparaissent entre les sexes. Pourtant, suite à ces résultats, peu de mesures ont véritablement conduit à des changements significatifs.

Une des explications avancées par les auteurs tient à la croyance en une institution scolaire neutre et imperméable aux normes et rapports de sexe en vigueur dans la société en général. L'école symbolise encore pour beaucoup une sorte d'« îlot » de neutralité au sein de la société (Duru-Bellat, 2004b). Une seconde explication réside dans le fait que la mixité scolaire lors de son instauration n'a pas réellement émané d'un projet éducatif (Rogers, 2004). Ces deux explications ne sont pas étrangères l'une à l'autre, mais se complètent, se couplent.

Trop souvent encore, nous oublions que l'avancée significative de l'avènement de l'égalité des sexes dans l'éducation a également introduit des défis pour les enseignants. Or, ces derniers ne sont que trop peu pris en compte dans la formation des enseignants. Le cursus des enseignantes et enseignants ne comporte pas ou que très rarement une formation dédiée à la thématique de genre dans l'éducation. Pourtant, nous pouvons mesurer l'importance des enseignants dans la vie scolaire au seul nombre d'heures passées avec les élèves, plus de 35 heures par semaine soit plus de 30 semaines par an. La formation a donc un rôle central à jouer afin d'amener à l'ensemble du corps enseignant un regard nouveau, critique et approprié sur la problématique de genre à l'école.

Si les questions de la formation des enseignants et de l'adaptation de l'enseignement restent d'actualité, cela n'empêche pas les enseignants de devoir poursuivre leur travail et de continuer d'enseigner à des classes mixtes. Ainsi, faute de formation adéquate, le travail des enseignants ne peut donc, en grande partie, reposer que sur leurs représentations personnelles des enjeux qu'une éducation en commun des filles et des garçons peut impliquer. Les représentations des enseignants jouent alors un rôle clé dans la mise en œuvre et l'application du principe d'égalité ou, inversement, dans la reproduction des inégalités entre les sexes à l'école. L'angle d'attaque retenu pour la suite de notre recherche repose ainsi essentiellement sur l'étude de ces représentations sociales et de leur influence sur l'enseignement et les pratiques.

3. Cadre conceptuel

L'angle d'attaque développé ci-dessus va nous servir de guide pour développer et construire le cadre conceptuel de notre travail. En effet, en premier lieu, nous allons définir le concept de représentations sociales, notion centrale de notre recherche. Nous allons étudier la façon dont elles se construisent et influencent les pratiques enseignantes. Une fois ce concept analysé, nous nous intéressons à l'objet de ces représentations, la mixité scolaire. Bien que nous ayons déjà abordé le thème de la mixité scolaire, nous revenons sur la thématique, mais cette fois-ci en l'abordant sous un angle différent. En effet, nous avons développé dans la partie précédente l'avènement historique et la situation actuelle de la mixité, alors que nous nous attardons ici à étudier par quels mécanismes la reproduction des inégalités entre filles et garçons se développe. Et finalement, afin de mieux appréhender ces mécanismes, nous allons également développer deux autres concepts : la notion de genre et la notion de pratique enseignante.

3.1 Représentations sociales

Une représentation est, par définition (Dictionnaire Larousse, 2011), « l'action de rendre sensible quelque chose au moyen d'une figure, d'un symbole, d'un signe ». Étudiée principalement par les sciences sociales, la représentation est un mode spécifique de connaissance. Les représentations favorisent ainsi la compréhension par les individus de leur environnement, fournissent un mode d'emploi pour interpréter la réalité, la maîtriser et interagir en société. Abric (1997) ajoute que la représentation sociale comme « vision fonctionnelle du monde, permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de référence, donc de s'y adapter, de s'y définir une place » (p.12). Les représentations guident les individus dans la façon de nommer et de définir les différents aspects de la réalité, de les interpréter, de statuer et de prendre une position à leur égard. Jodelet (2007) précise que « représenter ou se représenter correspond à un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet » (p.37). Il n'existe donc pas de représentation sans objet. Sa nature peut être très variée, de nature abstraite telle qu'une idée ou très concrète comme peut l'être une personne.

C'est à travers les expériences, mais aussi par la tradition, l'éducation et les interactions entre les membres d'un groupe, d'une société que s'élaborent et se partagent les représentations sociales. C'est pourquoi Jodelet (2007) dit de la représentation sociale qu'elle désigne une forme de pensée sociale. Sociale, car élaborée à partir des codes sociaux et des valeurs reconnues par la société. La représentation se définit alors comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 2007, p.36). Assimilée à un savoir de sens commun ou un savoir naïf (Jodelet, 2007), la représentation sociale est donc le reflet de la société, de ses normes institutionnelles et de ses idéologies dominantes.

La représentation sociale se situe à l'interface du psychologique et du social. Elle contient une dimension socioculturelle, c'est-à-dire qu'elle est en lien avec les idéologies, qu'elle a des fondements normatifs et qu'elle véhicule des légitimations de rapports de domination et de positions sociales, et une dimension plus

individuelle, car la représentation comporte une charge affective, elle est liée à la représentation de soi. Pour comprendre et expliquer la représentation sociale, il est nécessaire de tenir compte des deux dimensions, de les faire se rencontrer. La réalité est en effet « appropriée par l'individu, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne » (Abric, 1997, p.12). Travailler sur une représentation correspond donc, selon Herzlich (1969), à observer comment un ensemble de valeurs, de normes sociales est pensé et vécu par des individus. Jodelet (2007) précise que les représentations sociales proposent alors « une nouvelle voie à l'explication des mécanismes par lesquels des facteurs proprement sociaux agissent sur le processus éducatif et en influencent les résultats » (p.384).

3.2 Mixité scolaire : le curriculum caché

Afin de mieux saisir l'influence des représentations des enseignants sur la construction et la reproduction des inégalités entre les filles et les garçons, nous allons à présent nous intéresser à différentes études ayant traité de la thématique de genre à l'école.

Les nombreuses recherches (dont Duru-Bellat, 2004b ; Mosconi, 1999 ; Zaidman, 1996) qui ont analysé les différences dans les parcours scolaires des filles et des garçons ont toutes relevé le fait que l'école ne dispense pas la même éducation aux filles qu'aux garçons. En effet, à l'école, les élèves n'apprennent pas seulement des savoirs scolaires, ils acquièrent aussi « ces choses qui s'acquièrent sans jamais figurer dans les programmes officiels » (Forquin, 1985 cité par Mosconi, 2004b), ce qui est savamment nommé le curriculum caché. Le curriculum caché se définit alors comme l'ensemble des compétences sociales que les filles et les garçons acquièrent à l'école en plus et à côté du curriculum formel (Perrenoud, 1993). Cela signifie, selon Perrenoud (1993), que l'institution scolaire enseigne autre chose ou davantage que ce qu'elle annonce et qu'une part des apprentissages scolaires n'apparaît pas donc programmée par l'institution. Et selon Durrer (2006), la socialisation différenciée des sexes en fait partie. L'école fait vivre aux filles et aux garçons des expériences très différentes (Duru-Bellat, 2004b) et participe ainsi à une construction d'un rapport au savoir différent (Mosconi, 2004) ainsi que l'apprentissage des frontières et de l'asymétrie entre l'espace public et privé (Zaidman, 1996). Ces différences sont intimement liées aux rapports sociaux de sexe et favorisent ainsi chez les filles comme chez les garçons « l'apprentissage de leurs inégalités de position » (Durrer, 2006, p.11). Mosconi (1999) précise qu'« en même temps que sont transmis des contenus d'enseignement et que se font des apprentissages disciplinaires, s'opèrent des apprentissages sociaux, se transmettent des modèles, des représentations, des comportements, des rôles, des valeurs, des positions, s'apprennent et se remanient des identités de sexe, liés aux rapports sociaux de sexe » (p.88).

Précisons à présent quels mécanismes influencent l'acquisition différenciée des compétences sociales chez les filles et les garçons.

- **Les stéréotypes de sexe**

Parmi les différents processus d'apprentissage, nous retrouvons à l'école, selon Mosconi (2004a), les mêmes phénomènes que dans les rapports entre les sexes dans la société en général : les stéréotypes de sexe. Parler de stéréotypes de sexe c'est se

référer à l'ensemble des traits et des caractères attribués automatiquement et d'une manière rigide aux catégories femme et homme. La psychologie sociale a montré que les stéréotypes nous influencent et agissent sur nos jugements et comportements, sans que nous en soyons pour autant conscients (Mosconi, 2004b). Chaponnière (2006) explique que les stéréotypes de sexe ont ainsi des répercussions sur les conceptions, les jugements, les attentes et les comportements des enseignants. Les enseignantes et enseignants, bien que pensant adopter une attitude neutre, adoptent en réalité des jugements et des comportements différenciés à l'égard des filles et des garçons. Les enseignants portent des jugements sur la valeur scolaire des filles différents de ceux à l'égard des garçons. Les enseignants imputent la réussite des garçons à leur talent et à leur intelligence et celle des filles à leur travail et à leurs efforts (Jarlégan, 2000). Autre exemple, les filles sont considérées par les enseignants comme davantage investies dans le métier d'élève (Zaidman, 1996), car jugées plus sages, plus travailleuses, plus consciencieuses, plus ordonnées et plus propres tandis que les garçons, plus turbulents, plus difficiles à gérer et cherchant davantage à attirer l'attention (Chaponnière, 2006).

- **Les interactions entre enseignants et élèves**

Chacun de ces jugements, sur la base de stéréotypes de sexe, conduit ainsi les enseignants à interagir différemment avec les filles qu'avec les garçons. Les différentes recherches et observations menées sur le terrain ont démontré que les enseignantes et enseignants interagissent nettement plus avec les garçons (56 % des interactions) qu'avec les filles (44 %) (Duru-Bellat, 2004b). Les enseignants auraient aussi tendance à davantage solliciter les garçons, mais aussi à plus les réprimander. La première raison : les enseignants considérant les garçons comme plus intelligents veulent exploiter tout leur potentiel ; la deuxième raison : les garçons, plus turbulents, nécessitent une attention toute particulière. Les jugements scolaires affectent à la fois la quantité, mais aussi la qualité des interactions. De ce fait, les différences de traitement observées chez les enseignants sont le reflet des différences de comportement des élèves. Ainsi, « une dynamique s'enclenche dans la classe, entre des élèves qui, de par leur socialisation antérieure, se comportent en classe de façon différente, et les maîtres qui y réagissent et tendent à amplifier les différences » (Duru-Bellat, 2004a, p.67).

- **L'effet Pygmalion**

Les attentes et jugements qu'ont les enseignants à l'égard des élèves ont pour effet d'induire chez les filles et les garçons des comportements qui s'y conforment. Tirant son essence de la sociologie, l'effet Pygmalion est une prophétie autoréalisatrice (*selffulfilling prophecy*), c'est-à-dire qu'en croyant que quelque chose est vraie nous pouvons la rendre réelle. Dans le cadre de l'école, celui-ci consiste à influencer l'évolution d'un élève en émettant une hypothèse sur son avenir scolaire (Rosenthal et Jacobson, 1971). Ainsi, « dans une classe donnée, les enfants dont le maître attend davantage feront effectivement des progrès plus grands » (Rosenthal et Jacobson, 1971, p.101). Il est important de spécifier que l'effet Pygmalion a des effets à la fois sur les pratiques enseignantes et sur les comportements des élèves (Zaidman, 2007). Ainsi, à l'école, les garçons apprennent à s'exprimer et à s'affirmer, alors que les filles apprennent à limiter les échanges avec les enseignants et à rester à leur place, et cela conformément aux attentes et comportements des

enseignants.

- **Le « masculinisme » des savoirs scolaires**

La socialisation des élèves se passe également à travers la transmission des savoirs. Les recherches sur le matériel et les contenus scolaires ont depuis longtemps montré que « les manuels scolaires sont tout autant porteurs de connaissances que de valeurs » (Baudino, 2007, p.4) que les filles comme les garçons vont intérioriser tout au long de leur scolarité. Or, une représentation stéréotypée des hommes et des femmes continue largement d'être véhiculée. Mosconi (2004b) pour parler de cette problématique utilise, en reprenant les propos de Le Docuff (1989), le terme de « masculinisme » des savoirs qui est « ce particularisme qui non seulement n'envisage que l'histoire ou la vie sociale des hommes, mais encore double cette limitation d'une affirmation (il n'y a qu'eux qui comptent et leur point de vue) » (p.169). Concernant les albums de littérature enfantine, dans *Du côté des filles* (1994), les auteurs dénoncent le déséquilibre numérique entre représentations féminines et masculines ainsi que le cantonnement des femmes à des rôles secondaires ou typiquement féminins (épouse, mère, infirmière, enseignante...). Ces façons de représenter les femmes et les hommes fournissent ainsi aux élèves des modèles d'identification stéréotypés. Soulignons ici que l'usage de tel ou tel matériel didactique ne repose pas entièrement sur le bon vouloir des enseignants, mais, pour la majorité des ouvrages, est imposé par les programmes d'enseignement.

3.3 Le genre

La notion de genre, de l'anglais *gender*, est apparue pour la première fois dans les années 1970 aux USA et c'est progressive étendue au reste du monde. Selon les utilisations du mot genre, celui-ci peut revêtir différentes significations. Nous retenons ici les deux principales : le genre en tant que sexe social et le genre en tant que rapports sociaux de sexe.

- **Le genre, sexe social**

Au sens de sexe social, le terme genre se propose de faire la différence entre la dimension biologique, le sexe, et la dimension socioculturelle, le genre. Un nouveau postulat émerge alors : le sexe n'est pas seulement biologique, il est aussi et surtout un phénomène social (Maccoby, 1990). Nous assistons à une modification profonde de l'idée même d'un sexe biologique aux composantes figées. Le sexe biologique fait référence aux différences biologiques entre la femme et l'homme qui sont donc innées alors que le genre fait référence aux différences sociales qui, par conséquent, ne sont pas déterminées par la naissance, mais par la société. Ainsi, si le premier ne peut être modifié, le second peut évoluer, se modifier selon les situations sociales, économiques ou culturelles. En effet, selon Bereni et al. (2008), le genre appartient à « la sphère du construit et du variable » (p.18). Le genre est donc un concept qui analyse les catégories sociales basées sur le sexe biologique auquel la société assigne des fonctions spécifiques, différentes et hiérarchisées selon qu'il est féminin ou masculin (Bereni et al., 2008). Vuille (2008) spécifie que le genre peut ainsi être compris comme une convention sociale, c'est-à-dire toutes les caractéristiques considérées comme masculines ou féminines, tous les attributs sociaux, toutes les conduites, toutes les activités qui ne découlent pas du sexe biologique, mais qui

diffèrent pour les hommes et pour les femmes, par exemple, les vêtements, les métiers, les qualités morales auxquels dès l'enfance nous sommes incités à nous y conformer selon que nous naissons femme ou homme. Dans cette définition, le genre est donc compris comme le résultat de cette convention sociale, soit la construction du masculin ou du féminin.

- **Le genre, rapports sociaux de sexe**

Dans ce sens, le genre n'est plus pensé comme le résultat de la socialisation, mais comme le processus. Un processus qui fabrique socialement des femmes et des hommes. Le genre ne désigne plus uniquement les rôles féminins ou masculins, mais l'ensemble du système qui les engendre (Bereni et al., 2008). Ainsi, « le genre ne construit pas le sexe, mais les sexes » (p.21). Le genre est alors conçu comme un système hiérarchique, un système de pouvoir qui organise les rapports entre deux groupes sociaux, celui des femmes et celui des hommes (Vuille, 2008). Le genre représente un système social dichotomisant, autrement dit un système de relations sociales produisant deux sexes posés comme antagonistes (Bereni et al., 2008). Le genre renvoie ainsi, selon Mosconi (2004b), à un système de normes de sexes, un ensemble de règles, qui, en instituant une différenciation sociale et psychologique hiérarchisante des sexes, régissent les relations entre les femmes et les hommes. Ce système de répartition aboutit souvent à une série d'inégalités injustifiées entre les femmes et les hommes. La catégorie masculine est la catégorie de référence. Elle est socialement valorisée et sert de référent universel en opposition à la catégorie femme (Hurtig et Pichevin, 1986 cités par Morin-Messabel, 2004). Notifions encore que le genre en tant que rapports sociaux de sexe est transversal, c'est-à-dire qu'il traverse l'ensemble des sphères de la société : la politique, les médias, la famille et, bien évidemment, l'école.

Dans le présent travail, le concept de genre sera utilisé comme synonyme de l'expression rapports sociaux de sexe. Il va en effet nous permettre de questionner le caractère social, et non naturel, des représentations du masculin et du féminin de la part des enseignants. La notion de genre nous aide également à mieux comprendre l'acquisition différenciée des compétences sociales des filles et des garçons à l'école. Comme développé précédemment, l'absence d'une prise en compte de la dimension de genre dans le champ scolaire a pour effet de maintenir et de renforcer les différences de sexe entre les filles et les garçons. En effet, un élève n'est pas qu'une fille ou qu'un garçon, mais il répond aussi aux injonctions sociales attribuées aux catégories femme ou homme. L'école, en actualisant des enjeux éducatifs, d'apprentissage et d'insertion professionnelle, est le lieu potentiel à la fois de reproduction sociale, mais aussi de changement social (Morin-Messabel, 2004). C'est ce dernier aspect, le changement, qui nous encourage à interroger les enseignantes et enseignants sur le contexte scolaire actuel. Pour qu'un changement s'opère, il est indispensable au préalable de découvrir ce qui se cache derrière les représentations sociales des enseignants au sujet des rapports sociaux de sexe.

3.4 Pratique enseignante

Dans le présent travail, la thématique de genre à l'école s'articule plus spécifiquement autour de celle de pratique enseignante. La pratique enseignante est définie par Altet (2002) comme « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement »

(p.86). La pratique comprend l'ensemble des actes observables, actions, réactions et aussi les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décisions (Altet, 2002). Beillort (1989) précise que la pratique englobe alors les gestes, les conduites, le langage ainsi que les objectifs, les stratégies et les idéologies. La pratique professionnelle recouvre la manière de faire, le travail investi par un individu avec sa personnalité et les procédés qui correspondent à une fonction professionnelle définie, qui dans notre cas est le savoir enseigner.

Bourdieu dans son ouvrage *Le sens pratique* (1980) explicite les différentes caractéristiques de la pratique. Premièrement, la pratique est finalisée, elle a donc un objectif, une fin, une visée. Deuxièmement, la pratique se traduit par des gestes professionnels, des techniques. Troisièmement, toute pratique est liée à une situation donnée, elle est donc contextualisée. Quatrièmement, elle est temporelle, se situe dans un temps donné et est aléatoire. Finalement, la pratique est valorisée, car elle met en jeu l'affectivité, l'intérêt. Chacune de ces caractéristiques a été reprise par Altet (2002) pour définir la pratique enseignante comme « une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts, des normes d'un groupe professionnel. Elle se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés, et compétences en acte d'une personne en situation professionnelle » (p.86).

Il existe différents champs d'études de la pratique enseignante. Nous pouvons par exemple analyser la pratique enseignante selon le contexte. Cet axe privilégie ainsi l'examen de l'évolution des politiques éducatives ou l'examen des transformations et changements des populations scolarisées. Des auteurs se sont plutôt penchés sur le métier même d'enseignant, ils ont alors étudié le champ professionnel de l'enseignement, son statut, ses tâches, etc. C'est sur l'une de ces multiples dimensions que le présent travail se propose de traiter. Notre attention porte spécifiquement sur les procédés de mise en œuvre, les choix, les prises de décisions ou sur ce que Beillerot (1989) a nommé les « objectifs, stratégies et idéologies ».

Le présent travail est donc centré exclusivement sur le discours des enseignantes et enseignants au sujet de leur pratique enseignante et de leur prise en compte de la dimension de genre à l'intérieur de cette dernière. Autrement dit, nous n'avons donc pas été vérifier sur le terrain selon quelles modalités la pratique est mise en application et s'organise. Ainsi, dans le cadre de ce travail, la question de pratique enseignante est uniquement analysée à partir de ce que les enseignants en disent.

3.5 Synthèse

Notre approche consistait à étudier les représentations sociales des enseignants au sujet de la mixité. Le cadre conceptuel présenté ci-dessus met en exergue les notions nécessaires à la récolte et à l'analyse des données. Elles nous renseignent à la fois sur les mécanismes et les influences des représentations sociales dans l'enseignement et sur leurs objets en lien avec notre problématique. Nous allons donc pouvoir utiliser ces données théoriques pour construire notre guide d'entretien et pour analyser le contenu des discours des enseignantes et enseignants.

4. Question et hypothèses de recherche

Au vu des éléments présentés dans la problématique et le cadre conceptuel, il apparaît indispensable d'analyser les représentations sociales des enseignantes et enseignants au sujet de la mixité. Car, comme développé ci-dessus, les enseignants jouent un rôle déterminant dans l'actualisation des rapports sociaux de sexe au sein de l'école. Dans cette optique, notre question de recherche se formule comme suit :

Quelles sont les représentations sociales des enseignantes et enseignants de l'école primaire valaisanne sur la mixité scolaire ?

Sous-entendu,

Comment les enseignantes et enseignants de l'école primaire valaisanne prennent-ils en compte la problématique de genre dans leur pratique enseignante ?

À partir de notre question de recherche et des divers apports théoriques, nous construisons les hypothèses suivantes :

1. Les enseignants considèrent la mixité scolaire comme une chance pour l'égalité entre les femmes et les hommes.
2. Les enseignants ne sont pas conscients des inégalités entre les filles et les garçons que le contexte de mixité scolaire crée.
3. Leurs pratiques enseignantes sont perçues par les enseignants comme neutres et exemptes de toute influence de stéréotypes de genre.

Chacune de ces hypothèses fera l'objet d'une évaluation et d'une vérification une fois que les données auront été récoltées et analysées.

5. Cadre méthodologique

Notre travail se présente comme une recherche exploratoire. En effet, il s'agit ici de mieux comprendre les positions des enseignants face à la thématique de la mixité scolaire et à la problématique des inégalités de genre au sein de l'école. Quelles représentations ont-ils de la mixité scolaire ? Sont-ils conscients des éventuelles inégalités véhiculées par leurs attitudes et comportements ? Quelles expériences ont-ils pu en faire dans leur pratique enseignante ? Exploratoire, également parce que la recherche ne prévoit pas de conduite d'observation sur le terrain permettant de mieux saisir la réalité des faits mentionnés, mais se centre exclusivement sur le discours des enseignantes et enseignants.

Parmi la vaste palette d'approches qualitatives, nous avons retenu la méthode de l'entretien, présenté dans la littérature comme l'un des moyens appropriés pour mettre à jour les pratiques des enseignants et les représentations qui les sous-tendent. En effet, celui-ci permet « de saisir les représentations sociales, les schèmes cognitifs qui orientent effectivement les pratiques des acteurs » (Pinson et Sala Pala, 2007, p.584). Kaufmann (1996) précise que « les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures, mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires

d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus » (p.23). Selon Blanchet et Gotman (1992), l'entretien présente une méthode idéale pour analyser le sens donné par les acteurs à leurs pratiques, car il permet de mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels s'orientent les acteurs.

L'entretien selon Gay (2010) correspond à la situation où « d'un côté, l'interviewé livre sa vision du phénomène étudié alors que de l'autre côté, le chercheur s'efforce de faciliter la parole de l'interviewé » (p.87). L'entretien a ainsi pour objectif de créer un discours linéaire de la personne interviewée sur un thème défini par le chercheur dans le cadre de sa recherche (Blanchet et Gotman, 1992). L'utilisation des entretiens nous permet alors de dégager une discussion sur les thèmes énoncés sans que des restrictions autres que l'objet de discussion proprement dit n'interviennent.

Selon Blanchet et Gotman (1992), un entretien peut être mené de trois façons, à savoir :

1. De manière directive, soit un entretien très structuré avec des questions précises et un ordre prédéfini.
2. De manière non directive, soit un entretien sur un thème de discussion et l'absence de cadre.
3. De manière semi-directive, soit un entretien combinant structure et liberté.

Nous avons opté pour la forme semi-directive. En effet, l'entretien semi-directif privilégie la discussion tout en offrant des instants de questionnement et nous permet ainsi de recentrer la discussion à tout moment sur notre thématique sans toutefois enfermer le discours de l'enseignant. L'avantage de ce type d'entretien tient au fait que l'entretien est « l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal » (Blanchet et Gotman, 1992, p.25). L'entretien semi-directif constitue donc un bon révélateur des pratiques et des représentations sociales. Ainsi, l'entretien semi-directif constitue, dans l'étude des représentations sociales, une technique de recueil de données dites qualitatives. Le choix de l'entretien semi-directif impose un échantillon précis ainsi que l'élaboration d'instruments permettant le recueil des données.

5.1 Échantillon

Notre échantillon se compose de quatre enseignantes et enseignants de l'école primaire valaisanne. Sur la base des informations développées au chapitre *Formation à un enseignement soucieux d'égalité* (point 2.4), nous avons décidé de sélectionner des enseignantes et des enseignants ayant achevé leur formation après l'année 2006. C'est en effet à l'automne de cette année-là que le cours *Genre et éducation* a été introduit dans le cursus de formation. Cependant, en qualité de cours à option, tous les enseignants n'ont pas forcément choisi ce module. Il s'est donc avéré intéressant dans le cadre de notre recherche de choisir deux enseignants qui avaient suivi ce cours et deux autres qui ne l'avaient pas suivi. Cet aspect nous permettra de voir s'il existe des différences entre les représentations des enseignants sensibilisés à la thématique de genre et ceux qui ne l'ont pas été au cours de leur formation. Nous avons aussi respecté une représentation équilibrée des sexes. Deux femmes et deux hommes ont ainsi participé à la recherche. Ci-dessous, un tableau récapitule les principales informations concernant les quatre enseignants nécessaires à notre travail.

Enseignant	1	2	3	4
Sexe	F	M	M	F
Âge	29 ans	28 ans	29 ans	26 ans
Formation	HEP*	HEP*	HEP*	HEP*
Degré primaire	6 ^{ème}	5-6 ^{ème}	1-3 ^{ème}	2-4 ^{ème}
Expérience	5 ans	4 ans	6 ans	3 ans
Cours Genre et éducation	Oui	Oui	Non	Non

*HEP : Haute école pédagogie de Saint-Maurice, cursus de 3 ans

5.2 Guide d'entretien

L'enquête par entretien semi-directif nécessite la construction d'un guide d'entretien (annexe 1). Le guide est constitué, selon Blanchet et Gotman (1992) des différents thèmes et questions de recherche préalablement élaborés en fonction des hypothèses. Le guide comprend ainsi l'ensemble des thèmes à explorer ainsi que les stratégies visant à maximiser les apports avec des sous-questions à poser si nécessaire (Blanchet et Gotman, 1992). Notre guide d'entretien est donc axé principalement sur les représentations des enseignantes et enseignants au sujet de la mixité et de la problématique de genre. Les apports théoriques développés précédemment servent de base à la construction de nos questions et sous-questions.

Nous avons veillé lors des entretiens à toujours respecter le même ordre dans les questions afin de ne pas influencer la qualité des réponses. De plus, nous avons pris garde de ne pas parler de la problématique de genre, mais de la mixité scolaire. Nous n'avons également pas utilisé le terme d'apprentissage différencié, mais nous lui avons préféré les termes de différences et d'inégalités.

5.3 Considérations éthiques

Avant de détailler notre modèle d'analyse, nous souhaitons préciser les quelques principes éthiques suivis dans notre recherche, car l'éthique représente « un éclairage dynamique visant à guider et soutenir l'exercice responsable du jugement professionnel et ainsi à favoriser la qualité de la recherche » (Orientations du Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture, 2002, p.11). Sans oublier les principaux enjeux qu'un travail en recherche sociale peut renfermer. En effet, « les principes éthiques et les règles déontologiques se présentent sous un angle particulier dans le domaine de la recherche sociale, puisque celle-ci porte directement sur la personne humaine » (Orientations du Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture, 2002, p.11). Dans le cadre de notre étude, les enseignants participants sont à la fois les objets d'étude et les sources de renseignements, c'est pourquoi le consentement et la confidentialité représentent les deux enjeux éthiques à respecter impérativement.

De par la population participante, les enseignants, il nous a semblé pertinent de se référer au *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques* (Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques [CDHEP], 2002) qui a

été lui-même repris et adapté à partir code d'éthique de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

Conformément au code d'éthique, chaque personne participante a pris part volontairement à l'étude (principe 3). Un formulaire de consentement (annexe 3) a été créé à cet effet et atteste, une fois signé par l'enseignant, du caractère libre et éclairé de son consentement. Pour que le consentement soit qualifié de libre, plusieurs conditions préalables à la signature sont indispensables :

- Diverses informations au sujet de la recherche doivent être transmises aux participants (objectif, méthodologie, etc.)
- Les participants ne doivent subir aucune pression
- Les participants peuvent à tout moment se rétracter, sans aucune conséquence négative pour eux.

Afin de respecter ces conditions, chaque enseignant intéressé à participer à la recherche a reçu une lettre d'information (annexe 2) où étaient présentés tous les renseignements utiles pour lui permettre de prendre part à la recherche en toute connaissance de cause.

Nous nous sommes également conformés au respect de la sphère privée (principe 4). Ainsi, le respect et l'anonymat des participants tout comme la confidentialité des données recueillies ont été garantis. Nous nous sommes également engagés à restituer aux enseignants, une fois la recherche terminée, les résultats obtenus (principe 6). Une fois les enseignants informés et décidés à participer, les rencontres ont pu avoir lieu. Avant le début des entretiens, chaque enseignant a alors reçu et signé un formulaire de consentement éclairé qui atteste de son libre choix de participer à la recherche.

Dans le cadre de notre travail, les enseignants représentent à la fois nos sources de renseignements et les objets d'étude. Nous avons donc besoin que les enseignants ne connaissent pas exactement avant le jour de l'entretien l'objet et les buts de notre recherche et restent dans une certaine mesure « naïfs » (p.4). Afin de ne pas influencer les enseignants avant les entretiens et risquer alors de modifier leurs réponses, des informations ont volontairement été tues dans la lettre d'information. Nous n'avons ainsi pas explicitement fait référence à la mixité scolaire ni aux objectifs précis que visait notre recherche. Nous avons davantage mis l'accent sur notre besoin de découvrir le fonctionnement d'une classe primaire ainsi que les méthodes d'enseignement qui lui sont spécifiques. Notons que ces deux éléments ne sont pas sans lien avec notre problématique puisque, faisant partie de la pratique enseignante, ils constituent l'un des axes de notre recherche. Nous avons « juste » délibérément omis de spécifier que le thème principal portait sur l'éducation en commun des filles et des garçons. Ce n'est que lors des entretiens que notre thématique a été explicitement dévoilée. En effet, les enseignants ont été informés dès le début de la rencontre que notre travail portait sur la mixité scolaire, et, dès la deuxième question, que nous nous intéressions plus particulièrement à la mixité scolaire en tant qu'éducation en commun des filles et des garçons.

5.4 Méthode d'analyse

Pour rendre les données recueillies lors des entretiens lisibles, compréhensibles et capables de nous apporter des informations sur la dynamique des représentations sociales, nous faisons appel à ce que Blanchet et Gotman (1992) nomment l'analyse de contenu. Dans ce genre de méthode, le support analysé est le discours produit

dans le processus de communication (Blanchet et Gotman, 1992). Car, en effet, la communication est le processus fondamental de la formation de la représentation sociale et fait ainsi de chaque énoncé un indicateur des représentations sociales d'un individu (Moscovici, 2002).

Parmi les différentes techniques d'analyse de contenu, nous avons opté pour l'analyse thématique (Blanchet et Gotman, 1992). Cette méthode d'analyse consiste à parcourir les thèmes de l'entretien afin de mettre en évidence la construction particulière du discours et de mettre à jour les représentations sociales des enseignants (Blanchet et Gotman, 1992). Il s'agira ainsi de découvrir dans l'ensemble des entretiens ce qui a trait à un même thème. En effet, « l'analyse thématique défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème » (Blanchet et Gotman, 1992, p.97). L'identification des thèmes, tout comme cela l'a été lors de la construction du guide d'entretien, s'effectue à partir de la question et des hypothèses de notre recherche. En recherchant une cohérence thématique inter-entretiens, nous pourrions ainsi identifier des éléments sur lesquels les représentations sociales des enseignants prennent appui. Ainsi, grâce à ce processus, nous pourrions synthétiser les contenus des discours puis répondre à notre question de recherche ainsi que tester nos hypothèses.

6. Analyse et interprétation des données

Comme énoncé ci-dessus, nous avons choisi de restituer les données recueillies par une méthode d'analyse thématique. Les thèmes retenus dans le cadre de ce travail ont été dictés par notre question de recherche et nos hypothèses. Nous avons ainsi retenu trois principales thématiques : la mixité scolaire, les inégalités scolaires et les pratiques enseignantes.

6.1 La mixité scolaire

La thématique de la mixité scolaire représente le premier thème abordé lors des entretiens. De plus, à la base de notre questionnement et de notre réflexion, cette thématique est également transversale à l'ensemble des autres thèmes abordés puisque nous pouvons facilement imaginer que, selon les représentations que les enseignants émettent au sujet de la mixité, celles-ci influenceront à la fois sur leurs représentations des inégalités scolaires ainsi que sur leurs pratiques.

- **Analyse**

Dans le cadre de notre travail, nous avons construit et attribué à la mixité scolaire une signification bien précise qui est celle d'un « égal accès des filles et des garçons à tous les savoirs et à tous les lieux où ils sont dispensés » (Marry, 2004, p.189). Cependant, comme cette dernière n'avait pas été telle quelle explicitée préalablement aux enseignants, il n'était pas donc certain que ces derniers se représentent la mixité scolaire sous cette même forme. Il est donc apparu primordial, avant d'aborder d'autres questions plus spécifiques, de découvrir comment les enseignantes et enseignants percevaient la mixité scolaire et quelles représentations ils s'en faisaient. De cette manière, nous avons pu, si nécessaire, recadrer le discours

pour la suite de l'entretien sur la mixité scolaire au sens d'une éducation et d'une instruction en commun des filles et des garçons. À la question « Que vous évoque la mixité scolaire ? », chaque enseignant a ainsi pu proposer sa propre définition :

Enseignant 1 :
« Cela a plein de définitions pour moi. La première, basique, lorsque j'entends "chœur mixte", je pense filles-garçons. Après, dans ma classe par rapport à la mixité, je mettrai aussi les pays, l'origine des enfants. Et puis dans mixité, je mets aussi les caractères. En fait, tout ce qui fait qu'une classe n'est pas homogène, mais hétérogène. Hétérogénéité dans tous les sens. C'est autant dans le caractère, le talent, la réussite, les difficultés, les faiblesses que les filles et les garçons. »
Enseignant 2 :
« Les classes mixtes, les filles-garçons. »
Enseignant 3 :
« Mixité des filles et des garçons. Au fait qu'ils se trouvent dans un même espace, une même classe lorsqu'ils vont à l'école. »
Enseignant 4 :
« À l'école, comme elle est aujourd'hui, avec des filles et des garçons mélangés. »

Afin de garantir une même cohérence entre les différents entretiens, nous avons précisé à tous les enseignants que, dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons plus spécifiquement à la mixité scolaire filles-garçons. Nous avons cependant évité de préciser dès le début de la rencontre ce que nous entendions par mixité scolaire. Nous désirions d'abord permettre aux enseignants de s'exprimer librement sur la thématique. Aux enseignants 2-3-4, de par la spontanéité de leur première réponse, nous leur avons demandé si le contexte actuel de mixité scolaire les avait à un moment ou à un autre de leur carrière interpellés pour une raison ou une autre.

Enseignant 2 :
« Oui. Dans ma classe de 6 ^{ème} année. Parce qu'ils sont à un tournant dans leur vie : ils sont aux portes de l'adolescence. Il y a un grand décalage. Les filles sont plus en avance que les garçons à cet âge, elles ont plus de maturité et en abusent. Elles mènent les garçons par le bout du nez. C'est marrant d'observer leur manège. C'est quelque chose que je n'avais pas vécu auparavant avec d'autres degrés. Mais d'une façon générale, ce n'est pas quelque chose de dramatique. Il faut bien qu'ils grandissent après tout. »
Enseignant 3 :
« Non, pas particulièrement. Sans réfléchir, je dirais non. La mixité, c'est normal. »

Enseignant 4 :

« Non. À notre époque, c'est naturel. »

Afin d'approfondir la thématique et de découvrir la posture adoptée par les enseignants au sujet de la mixité scolaire, l'entretien s'est poursuivi par la question « Quelle est donc votre conception de la mixité scolaire filles-garçons ? »

Enseignant 1 :

« Je parlerai de bienfaits. La mixité a amené un apport positif, je dirais même double. Autant les filles que les garçons ont amené quelque chose à l'autre. Avant, au temps de mes parents, les écoles étaient séparées. Mes parents ont regretté d'être séparés, ils ont dit que pour les garçons, les filles semblaient compliquées et inversement, pour les filles, les garçons semblaient inatteignables et farouches. La mixité a apporté beaucoup pour tout ce qui touche aux interactions sociales. On est tout de suite confronté au regard de l'autre sexe. »
« De plus, maintenant, il n'y a plus une école de filles et une école de garçons et de la rivalité entre les deux. Cela, c'est au niveau des apprentissages. Même si aujourd'hui encore, on continue d'entendre que les maths, c'est pour les garçons et le français pour les filles, je pense que la mixité a permis une certaine perméabilité entre ces clichés. Je crois que d'être confronté tout jeune à la mixité permet à tous d'être sur un pied d'égalité à la base. On essaie au moins de les faire tous partir en même temps. Après, on a tous nos parcours de vie. »

Enseignant 2 :

« Les classes mixtes c'est naturel. Revenir à quelque chose de non mixte serait aussi choquant de nos jours que cela a été le cas lors de l'instauration de la mixité pour les gens de l'époque. De plus, la mixité a permis le mélange des genres. Les enfants sont toujours réticents à se mélanger : garçons avec garçons, filles entre elles. Mais au final, ils forment une classe donc ils devraient aussi apprendre à s'approprier les uns avec les autres. »

Enseignant 3 :

« Je ne voudrais pas revenir en arrière, à des classes non mixtes. Car avoir des filles et des garçons, c'est d'abord une bonne chose pour l'ambiance, les classes sont plus vivantes. Cela crée du dialogue entre les élèves sur plein de thèmes et nous oblige aussi à varier nos enseignements : une fois des trucs de filles, une fois des trucs de garçons. Les enfants apprennent à vivre avec l'autre sexe et non pas à faire uniquement ce qui leur plaît. De plus, dans notre société actuelle, c'est normal d'être mélangé. Il n'y a pas un domaine où il y a des ségrégations femmes-hommes. Autant apprendre tout jeune à vivre avec l'autre sexe. »

Enseignant 4 :

« L'instauration de la mixité, c'est un plus. Surtout pour les filles qui désormais ont d'autres choix de carrières que seulement être mères et ménagères. Pour ma part, j'apprécie aussi beaucoup la mixité en tant qu'ambiance de classe. Cela crée une certaine dynamique de classe d'avoir des filles et des garçons. Les filles peuvent amener de leur sérieux, de leur calme et les garçons, plus vifs parfois, entraînent les autres. Ensemble, on aborde plus de thèmes, c'est plus varié les interactions. Chacun à sa façon apporte un truc à la classe et c'est cela qui est enrichissant : apprendre de l'autre. »

- **Interprétation**

Cette première entrée en matière nous permet de faire divers constats au sujet des représentations sociales des enseignantes et enseignants.

Tout premièrement, nous remarquons que, pour l'ensemble des quatre enseignants, lorsque nous parlons de mixité scolaire, cela fait spontanément référence aux classes mixtes filles-garçons. L'enseignant 1 fait également référence à la notion d'hétérogénéité. Ceci dénote de sa part une certaine prise de conscience du caractère « composite » d'un élève et, par conséquent, d'une classe. Il y a certes des composantes spécifiquement liées au sexe, mais également des aspects familiaux, sociaux et des aspects liés aux compétences qui ramènent l'élève qu'il soit fille ou garçon à une entité individuelle, avec une histoire qui lui est propre et qui mérite d'être prise en compte dans le fonctionnement et la gestion d'une classe.

La question subsidiaire posée aux enseignants 2-3-4 nous permet ensuite de découvrir que la mixité scolaire représente pour deux d'entre eux (enseignants 3 et 4) une situation « normale » et « naturelle » à notre époque. Le fait que des filles et des garçons se trouvent ensemble dans une même classe pour y recevoir un même enseignement ne semble jamais les avoir vraiment interpellés. Ils ont d'ailleurs tous les deux répondu par la négative à la question « Cela ne vous a-t-il jamais interpellé qu'il y ait des filles et des garçons dans la même classe ? ». Cette attitude se comprend mieux au vu de leur réponse à la question suivante. En effet, l'école ou l'unité classe semble représenter pour les enseignants une société miniature. Les femmes et les hommes cohabitent et se côtoient quotidiennement dans presque tous les domaines et couches de notre société, il apparaît alors normal que dès leur plus jeune âge, les enfants fassent de même, apprennent ainsi à vivre aux côtés de l'autre sexe et fassent l'apprentissage de la vie en société. Nous remarquons qu'en plus d'un rôle purement instructif, l'école a aussi pour mission, selon les enseignants, de préparer les élèves à leur vie future en société. L'éducation à la citoyenneté fait par ailleurs partie du programme scolaire et vise en effet l'identification et l'analyse du système de relation qui unit chaque individu et chaque groupe social au monde et aux autres ainsi que le développement des compétences civiques et culturelles qui conduisent à exercer une citoyenneté active et responsable. Soulignons qu'ici, les enseignants n'ont évoqué la vie en société que d'une manière générale, sans référence aucune aux rôles sociaux ni même aux rapports sociaux de sexe.

Finalement, nous constatons à travers la dernière question que la mixité scolaire, d'une façon générale, est pour tous les enseignants présentée d'une manière positive. Nous trouvons en premier lieu et pour les quatre enseignants tout ce qui touche aux « interactions sociales » entre les filles et les garçons et qui permet aux élèves d'apprendre à vivre ensemble. Cela se rapporte à ce que nous venons de présenter ci-dessus sur l'éducation à la citoyenneté et sur l'apprentissage de la cohabitation avec autrui. Le deuxième apport souligné par deux enseignants (1 et 4) tient au fait que la mixité a conduit à l'égalité des chances. En effet, l'instauration de la mixité a permis aux filles et aux garçons d'avoir accès aux mêmes enseignements, d'être dès le début « mis sur un pied d'égalité » et ainsi elle leur donne la chance de partir tous ensemble au même moment. Nous voyons que ces propos s'inscrivent dans la droite ligne des différents textes, législations et recommandations émis au sujet du droit à l'éducation et du principe d'égalité et sont en accord avec l'idée que la mixité s'est présentée comme une chance pour tous d'accéder à toutes les formations, à tous les diplômes et par conséquent à toutes les professions (Grossenbacher, 2006). Relevons ici que chacun des deux enseignants fait déjà référence aux stéréotypes véhiculés à l'égard des rôles sociaux et des compétences

des femmes : la femme est avant tout une mère et une femme au foyer ; le français et la littérature sont toujours considérés comme des disciplines féminines. Selon les enseignants, l'avènement de la mixité a ainsi permis une prise de distance par rapport aux modèles traditionnels. Le dernier point positif de la mixité se trouve dans ce que deux enseignants (3 et 4) nomment « ambiance » ou « dynamique » de classe tant au niveau des interactions, plus riches et vivantes avec des filles et des garçons, qu'au niveau de l'enseignement, plus varié et hétéroclite. Notons toutefois que chacun des deux enseignants montre dès le début des attitudes stéréotypées. En effet, selon l'enseignant 3, il existerait à l'école des activités dédiées aux filles et d'autres aux garçons. Chez l'enseignant 4, les filles sont de nature plus calme et sérieuse tandis que les garçons seraient plus turbulents et vifs. Chacun de ces deux aspects sera davantage développé au point suivant (6.2), mais ils démontrent déjà la présence de représentations stéréotypées. En ce qui concerne les propos de l'enseignant 2 au sujet de l'entrée dans l'adolescence et des changements qu'il observe dans les relations entre les filles et les garçons, nous ne nous y attarderons pas davantage, car l'enseignant a simplement évoqué ce constat et ne l'a pas mentionné en tant qu'un problème en soi.

6.2 Les inégalités scolaires

La problématique des apprentissages différenciés des filles et des garçons constitue le deuxième thème abordé lors de nos entretiens. Comme mentionné dans notre cadre méthodologique, nous avons préféré au cours des entrevues parler de différences ou d'inégalités scolaires entre les filles et les garçons. Ainsi, nous évitons de pointer directement du doigt les pratiques des enseignants.

- **Analyse**

En prenant appui sur les apports théoriques, nous avons cherché à découvrir comment les enseignants interprètent les meilleurs résultats scolaires des filles et leur moins bon positionnement socio-professionnel une fois arrivées sur le marché du travail. Nous avons tout d'abord demandé aux enseignants s'ils observaient des différences entre les filles et les garçons au niveau des compétences scolaires :

Enseignant 1 :
« Ça, c'est des clichés. Ça dépend plus du caractère. Les filles pestent pour les maths, mais les garçons aussi, idem en français. »
Enseignant 2 :
« Il y a de bons éléments dans les deux. Mais peut-être que c'est plus facile à exploiter les compétences des filles que des garçons. Par exemple, dans l'entraide qui peut se mettre entre les élèves. Les filles vont plus facilement aider, se mettent plus facilement à disposition. Mais il y a aussi du très mauvais dans les deux. Ceux qui n'en piquent pas une, qui n'arrivent pas »
Enseignant 3 :
« C'est avant tout une question de caractère. Il y a aussi des filles qui ont plus de mal à s'adapter au rythme de l'école. »

Enseignant 4 :
« Pas spécialement au niveau des compétences. Je pense que chacun est capable de réussir, qu'il soit fille ou garçon, ils ont les capacités. Je dirais plutôt que c'est au niveau du comportement que ça peut bloquer parfois. C'est vrai qu'il est plus facile de réussir si on est calme, soigné et attentif. Or, les garçons, peut-être parce qu'ils sont plus turbulents, écoutent moins bien et souvent échouent pour ces raisons. »

Nous nous sommes ensuite intéressés aux différences dans la motivation et l'intérêt pour les apprentissages :

Enseignant 1 :
« Je pense que premièrement les filles sont plus travailleuses à l'école. Honnêtement, plus crocheuses, plus bosseuses, plus attentives, plus assidues. Alors est-ce que ça aide pour être bon à l'école ? Certainement. Et généralement, ça aide sur le long terme, car elles ont une attitude, une méthode de travail qui est pertinente et performante. »
Enseignant 2 :
« Je dirais que ça dépend des branches. Par exemple, maintenant avec les 3 ^{èmes} en environnement, on travaille la vigne. Chez les garçons, c'est vrai, on sent plus d'intérêt. »
Enseignant 3 :
« Les garçons sont autant motivés, intéressés que les filles. »
Enseignant 4 :
cf. réponse précédente

Et finalement, nous avons voulu savoir si les enseignants voyaient des différences d'attitudes et de comportements entre les filles et les garçons :

Enseignant 1 :
« La seule différence que j'observe, c'est que les garçons ils râlent davantage. C'est dans la démonstration des choses, ils sont plus expressifs. Une fille dira OK et filera faire les corrections. Un garçon non. Ils sont plus dans le jeu. Ils ont un côté plus joueur. Les filles sont déjà tournées vers autre chose. Bon, c'est aussi que parce que je leur permets de faire cela. Si j'étais plus stricte, ils ne bougeraient pas. Mais j'aime cette interaction originale. »
Enseignant 2 :
« Les garçons sont plus turbulents et demandent donc davantage d'attention. Mais si je dois intervenir pour un quelconque comportement, la conséquence est la même pour une fille ou un garçon. J'aurai même tendance à passer plus de choses à une fille qui est turbulente, car ça arrive nettement moins souvent. Parce que, peut-être, elles se rendent plus facilement compte que les garçons que ce qu'elles font ça n'est pas approprié. Au niveau des comportements et de la qualité du travail, clairement les filles sont plus conformes, enfin plus

proches des attentes de l'école. Les garçons c'est moins le cas. Si je prends l'exemple du soin, une fille va soigner son travail parce qu'elle a envie, ça lui fait plaisir de le soigner. Tandis qu'un garçon, il lui faut la petite carotte pour que ce soit bien fait. »

Enseignant 3 :

« Non, je pense que les râleurs sont autant des filles que des garçons et que cela tient davantage à leur caractère qu'au sexe. C'est pareil pour la discipline, le caractère de certains est davantage impatient que d'autres. Même s'il est vrai que les filles sont plus souples que les garçons et se maîtrisent plus facilement. Par contre au niveau du soin, de la propreté, les filles sont plus en avance sur les garçons. Les garçons sont plus brouillons. »

Enseignant 4 :

« Oui pour tout ce qui est question de discipline, de soin et elles écoutent plus. »

Après ces trois digressions, nous avons voulu alors savoir si la notion d'inégalités scolaires leur était familière. Nous avons ainsi demandé aux enseignants : « Que vous évoque alors la thématique des inégalités scolaires entre filles et garçons ? »

Enseignant 1 :

« J'aime à croire que l'école est égale. Même si c'est évident que ce n'est pas le cas. Pour les inégalités scolaires, ça part avant même l'école. Tout ce que tu reçois par la famille. Avant même qu'il soit fille ou garçon, je pense que l'inégalité se crée bien avant l'école. Du coup, après dans la vie, même que tu reçois le même programme, tu ne pars pas avec le même bagage. Après tu peux toujours estomper les écarts. C'est aussi cette chance-là que tu peux toujours raccrocher, repartir. Mais l'école, je trouve qu'elle a un rôle mimine par rapport à ça. L'école, elle essaie que tout le monde puisse s'accrocher au même bateau au même moment. »

Enseignant 2 :

« Non. Rien du tout. Ça ne me parle pas. Vous voulez parler du fait que les filles sont censées être meilleures que les garçons ? »

Enseignant 3 :

« À premier abord pas grand-chose. Je vois plutôt ça dans les pays en développement où les filles n'ont pas toujours accès à l'école. En Suisse, cela n'est plus le cas. L'accès au savoir est égal pour tous. Aussi au niveau du contenu et des chances de réussir. C'est peut-être après au niveau de l'université que l'entrée en formation diffère. Il y a des concours d'entrée qui sont plus faciles pour les garçons que les filles et inversement. »

Enseignant 4 :

« Je pense au fait que les résultats des filles ne sont pas les mêmes que les garçons. Il paraît, selon le test PISA, que les filles sont meilleures que les garçons. Dans ma classe, cela se tient. Les garçons réussissent aussi bien que les filles. L'important, ce qui compte, c'est que plus tard, ils aient tous le choix de faire ce qu'ils désirent. Maintenant réussir à l'école n'est pas synonyme de trouver du travail. »

Suite aux réponses apportées par chacun des enseignants, il a semblé pertinent de connaître concrètement leur opinion sur la meilleure réussite scolaire des filles et leur moins bon positionnement socio-professionnel :

Enseignant 1 :
« Tout à fait d'accord. Voilà, j'ai lu aussi ces études qui disent que les filles disparaissent à un certain niveau. Pour moi la raison principal, c'est un cliché, mais les filles sont faites pour devenir mère. Et à choisir, beaucoup préfèrent privilégier leurs enfants, ils passent avant tout. Les garçons, à mon avis, ont plus d'ambition. Nous, les filles, on se contente d'être bien. Du coup, on est facilement satisfaite de notre position. On a envie d'y aller, de faire ce qui nous plaît, mais une fois qu'on est où on voulait être, on ne voudra pas forcément aller briguer le poste plus haut. »
Enseignant 2 :
« C'est vrai. Mais c'est un problème qui va plus loin que cela. » « Je pense que c'est une affaire de commodités. Dans l'enseignement pour les femmes, c'est l'idéal. Parce que c'est très facile d'avoir du mi-temps et de concilier vie familiale et professionnelle. Ce qui n'est pas forcément le cas dans d'autres domaines. » « Pour les autres domaines, elles choisissent ce qu'elles aiment avant tout, je pense. Ce n'est pas parce que tu es bonne à l'école qu'il faut forcément faire de grandes études. C'est un fait, ça, c'est sûr. Je pense que c'est un choix avant tout. »
Enseignant 3 :
« Je suis pour que les femmes aient un salaire égal à celui des hommes. Pour un même travail, il ne devrait pas y avoir de différences. » « Sinon, je pense que cela vient pour la plupart de l'éducation reçue. En particulier la famille. On entend souvent dire par les parents que les garçons sont meilleurs en mathématiques et les filles en français. Je pense que cela influence grandement les enfants. Sinon, professionnellement parlant, je pense que la société est la grande responsable. Le regard social, la pression, le poids social, la conformité à ce qui est attendu d'un garçon ou d'une fille sont très puissants. C'est pourquoi, malgré que des métiers plus féminins soient ouverts aux garçons, peu d'entre eux suivent la voie. »
Enseignant 4 :
« Il y a de plus en plus de femmes qui travaillent et s'orientent vers les sciences. Mais, il est vrai encore qu'elles ne sont pas rémunérées de façon égale pour le même travail. Je pense aussi que les femmes, de par leur nature, sont plus attirées par tout ce qui touche l'humain. Tandis que les hommes, c'est plus l'argent qui les attire. »

• Interprétation

Concernant les différences de compétences, les quatre enseignants sont unanimes sur le fait que les filles et les garçons présentent tous deux les compétences requises pour réussir à l'école. S'il y existe des différences entre eux, celles-ci sont dues soit au caractère (enseignants 1 et 3), soit au comportement (enseignants 2 et 4). Nous remarquons que dans les deux situations, les enseignants font dans un cas référence aux filles et dans l'autre aux garçons. Ainsi, si les filles parviennent elles aussi à réussir, c'est parce qu'elles mettent en place d'autres « stratégies » : le soin, l'entraide, l'écoute. Et si les garçons échouent, c'est que leur caractère turbulent a pris le dessus. Ce constat rejoint les propos de Jarlégan (2000) pour qui les enseignants

imputent la réussite des garçons à leurs uniques compétences alors que celle des filles tient davantage à leur méthode de travail. Cette façon de concevoir la réussite scolaire est reprise à la seconde question par l'enseignant 1 lorsqu'il fait le lien entre les qualités des filles – travailleuses, assidues, attentives, crocheuses – et leurs meilleurs résultats scolaires. La dichotomie entre les filles et les garçons se retrouve également au niveau des attitudes et des comportements. Les enseignants soulignent tous à leur manière le côté vif des garçons – plus turbulents, plus râleurs, plus joueurs, plus impatients, plus expressifs. Cependant, lorsque les enseignants parlent des filles, c'est souvent en matière de propreté, de qualité du travail, de comportements appropriés, de maîtrise et de discipline. Comme l'ont souligné Zaidman (1996) et Chaponnière (2006), les enseignants considèrent ainsi les filles comme davantage investies dans le métier d'élève que les garçons puisque leur comportement est en effet celui attendu par l'école. Une autre chose est intéressante à relever dans les propos de l'enseignant 1 à la troisième question. En effet, celui-ci dit observer chez les garçons plus d'expression, mais avoue aussi que c'est parce qu'il les autorise à être plus expressifs qu'ils le sont. Nous comprenons ainsi mieux lorsque Zaidman (2007) dit qu'à l'école, les garçons apprennent à s'exprimer et à s'affirmer et cela conformément aux attentes et comportements des enseignants.

La question au sujet des inégalités scolaires offrait la possibilité aux enseignants de confirmer ou d'infirmer leurs précédents propos sur les différences entre filles et garçons. Cependant, aucune des réponses apportées ne reprend les idées développées plus haut. Nous constatons ainsi que malgré les différences qu'il peut exister entre les élèves, celles-ci ne sont pas pour autant à considérer comme des inégalités. La notion d'inégalité scolaire, selon le premier enseignant, s'apparente au bagage donné par la famille avant l'entrée à l'école. Pour les enseignants 2 et 4, cela semble plus faire référence aux différences dans les résultats, mais cela ne les convint pas comme explication puisqu'elle est mise en doute par tous les deux. L'enseignant 3 mentionne l'accès à l'éducation dans les pays défavorisés qui n'est pas toujours garanti pour les filles, alors qu'en Suisse, l'éducation pour tous est un droit acquis. Si nous couplons ces réponses à celles apportées de la question suivante, il est important de mettre en évidence que les enseignants opposent inégalités scolaires à égalité des chances. En effet, l'école offre à tous les enfants un accès égal aux savoirs et à la réussite et donc si des différences existent sur le marché du travail, l'école n'y est pour rien. Le moins bon positionnement socio-professionnel des femmes tient avant tout, selon les enseignants 1-2-4 à un choix personnel. Les femmes de par leur caractère, moins ambitieux et plus social que celui des hommes, et de par une certaine prédisposition au rôle de mère, opteraient ainsi de leur propre chef pour des professions qui prolongent les fonctions traditionnellement dévolues aux femmes : éducation, relations et soins (Baudelot et Establet, 1998). Bien que l'enseignant 3 évoque l'influence de la famille et de la société dans la perpétuation des rôles sociaux stéréotypés selon les sexes, il ne parle néanmoins pas du rôle de l'école dans ce phénomène. L'institution scolaire est donc bien perçue comme une entité de neutralité qui ne serait pas traversée par les rapports sociaux de sexe.

6.3 Les pratiques enseignantes

Après avoir interrogé les enseignants au sujet de leurs représentations de la mixité et des inégalités scolaires, il est important de découvrir comment ils tiennent compte ou non dans leurs pratiques de la présence simultanée des filles et des garçons.

- **Analyse**

La première question au sujet des pratiques enseignantes se veut volontaire générale afin de déceler chez les enseignants s'il y existe bien une certaine cohérence entre leurs propos sur les inégalités et la manière de gérer la mixité. Nous leur avons donc demandé : « Estimez-vous que le fait d'avoir des filles et des garçons dans une même classe demande la mise en place de stratégies particulières en matière de gestion et d'enseignement ? ».

Enseignant 1 :
<p>« Je pense qu'il y a une base commune puis après il faut adapter. Officiellement à l'école, je ne devrais pas, mais typiquement pour le sport et la piscine, je le fais. Il y a des choses où tu es forcé de le faire. J'ai des filles qui ont déjà leurs règles, qui ont des malaises parce qu'elles saignent trop. Donc, là je n'ai pas le choix. C'est des choses que je me rends compte en 6^{ème}. Dans les petits degrés, c'est différent, j'avais moins le sentiment de me dire : ah ! là c'est une fille. »</p> <p>« Après, par rapport à l'enseignement, j'essaie de ne pas le faire. Je sais qu'on aura tendance à différencier alors j'essaie de par le faire. Des fois, j'ai le sentiment de ne pas du tout le faire et d'autre, je me dis que je différencie trop. Par exemple, je me rends compte que pour un garçon je serai moins exigeante pour le soin que pour une fille. Et après je me dis : non, il va refaire son devoir comme les autres. Parce que tu te dis, un gars ça écrit mal, mais après je me dis : ce n'est pas normal, ton devoir il n'est pas soigné, tu le refais. »</p> <p>« J'essaie de me rendre compte. Je suis consciente de cela alors j'essaie de corriger. Mais, j'avoue que je dois quand même y réfléchir. C'est dur. Je ne fais pas de différence quand je donne mon cours. Mais sur le retour des travaux. »</p> <p>« Tout cela en fait, c'est important de le dire, si je le fais, c'est que je sais par les études que... Je pense que si on ne m'avait pas présenté ce problème, ça serait resté dans mon inconscient, je ne le ferais pas, car je ne le saurais pas. »</p>
Enseignant 2 :
<p>« Je ne pense pas, non. Parce que quand tu donnes un cours, ce qui est important c'est quand même la matière que tu donnes et je ne pense pas aborder ça différemment. Et je prends davantage en compte le groupe-classe sans mettre en place quelque chose pour les filles ou les garçons. »</p>
Enseignant 3 :
<p>« Non, absolument pas. J'ai toujours essayé de faire de mon mieux pour ne pas faire de différence entre les filles et les garçons. Et je crois bien y arriver. Ils sont avant tout des élèves et méritent d'être traités de la même manière. De plus, il y a équivalence autant dans les contenus que l'éducation et ce n'est pas moi qui fixe les plans d'études. Les objectifs et les contenus des programmes sont fixés par des commissions didactiques. En tant que professeur, on ne fait qu'appliquer les exigences fixées et atteindre les buts demandés. Et cela, pour tous les élèves, qu'importe leur sexe. Ils ont tous le droit à la même éducation. Et c'est une chance pour eux. »</p>
Enseignant 4 :
<p>« Pour ma part, je traite de la même manière tous les élèves, sans faire la moindre différence. Je suis très claire sur certains aspects. Tout le monde est logé à la même enseigne, il n'y pas de favoritisme. À l'école, les filles et les garçons ont les mêmes chances de réussir. Les contenus sont les mêmes pour tous, après libres à eux de les apprendre. »</p>

La question suivante est quant à elle beaucoup plus explicite : « Pensez-vous que votre pratique enseignante est sensible à une représentation équilibrée des sexes ? ».

Enseignant 1 :
« Oui, tout à fait. J'en suis convaincue. C'est quelque chose de juste normal de premièrement réfléchir à ce que tu fais, de me remettre en question, même si je suis assez convaincue par mon métier, par ce que je fais, je sais que j'y mets de mien, que je prépare mes cours avec attention. En fait, maintenant, j'ai le réflexe. De plus, c'est un message à véhiculer. Et aussi dans nos attitudes, on le montre. C'est seulement quand tu fais une réflexion personnelle, en te positionnant toi par rapport à tout ça. Autrement tu reproduis quoi qu'il en soit les mêmes schémas, tu retombes forcément dans les clichés. Je pense forcément que ça arrive comme ça. Car pour moi c'est être mauvais que de ne pas faire de différences, de ne pas se remettre en question, de ne pas réfléchir à ce que l'on fait. C'est tellement important ce qu'on fait. Les enfants passent beaucoup de temps avec nous. Alors, je pense qu'on a des messages à faire passer, à transmettre. Et plutôt deux fois qu'une. »
Enseignant 2 :
« Oui, j'essaie, mais ce n'est pas évident. Car avant, il faut d'abord le temps de remarquer ce genre de chose. Puis après y être attentif. Mais plus que tant, on ne peut pas intervenir, je pense que les stéréotypes dans notre société sont encore bien présents. Et les livres et manuels contiennent encore beaucoup de stéréotypes. Les Bds aussi. Les enfants s'identifient à ces personnages. Les manuels scolaires n'ont pas beaucoup évolué depuis mon temps. » « Ce genre de chose nous l'avons abordé au cours de la HEP, c'était intéressant. Nous avons appris qu'il existait à l'école des travers qui renforçaient les différences entre les élèves : les manuels, les stéréotypes. Mais il faut admettre qu'une fois sur le terrain, tenir à chaque fois compte de ces aspects, ce n'est pas possible. Parce que dans une journée, il n'y a que 24 heures. Et lorsqu'on agit, on a plus vraiment le temps de réfléchir. Est-ce que cela porte vraiment ces fruits ? Je pense qu'il faudrait d'abord, pour qu'il y ait un changement, commencer par les familles et la société. »
Enseignant 3 :
« Oui. Et bien, je pense que je suis quelqu'un qui est assez neutre et qui ne fait pas de différences entre les filles et les garçons. Je veille vraiment à rester correct et attentif à tous les élèves. Mais, en fait, je n'ai jamais prêté attention à cela. »
Enseignant 4 :
« Oui, j'évite toujours d'enfermer les élèves dans des rôles prédéfinis. Je pense qu'on est formé pour la réaliser, on traite les garçons comme les filles. On leur apprend la même chose et on se veille à ce que chacun puisse arriver à suivre. Notre but premier c'est que tous puissent réussir. Je ne pense pas qu'on puisse comparer l'égalité à l'école avec celle entre femmes et homme dans la société. À leur âge, ils se construisent et apprennent à se découvrir les uns les autres. Je ne pense pas qu'il existe de compétition entre les filles et les garçons comme il peut en exister entre les femmes et les hommes dans le monde du travail. »

La dernière question posée aux enseignants leur proposait d'imaginer devoir promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons à l'école et de réfléchir à quelle action ils pourraient mettre en place.

Enseignant 1 :
« Je ne crois pas qu'une seule action suffit. Mais je pense, par exemple, en début d'année j'avais placardé les affiches de <i>Lab-elle</i> , qui disent des trucs comme <i>Les garçons jouent aussi à la dinette</i> ou <i>Les filles aussi sautent dans les flaques d'eau</i> . C'était marrant de voir la réaction des élèves. On en a beaucoup discuté, ils ont même fait des débats là-dessus. On reçoit toujours du matériel et s'est bien de l'utiliser. Il y a aussi <i>Osez tous les métiers</i> , c'est une super idée d'ouvrir d'autres horizons. Sinon pour ma part, je crois que c'est une attitude de tous les jours, que ce soit en ACM, en cours de géo ou en histoire et français. Typiquement, je leur dis c'est quoi ce cliché ? Lorsqu'on en trouve dans les vieux manuels. Je m'amuse aussi à en créer des énormes et maintenant c'est eux qui me reprennent. »
Enseignant 2 :
« Mais dans quel sens ? Pour maintenant ou leur vie future ? Car à l'école, l'égalité, elle est quand même là. Après, il y a déjà des choses en place. Comme pour les 6 ^{èmes} , il y a <i>Osez tous les métiers</i> . Donc là, les élèves sont sensibilisés et apprennent que chacun peut faire le métier dont il a envie. » Mais après cette tendance qui essaie de renverser la vapeur, en voulant faire faire des choses masculines aux filles et inversement, je ne pense que cela soit vraiment bénéfique. Le but c'est de leur faire prendre conscience qu'ils ont le droit de faire le métier dont ils veulent. Alors après si les filles restent dans des métiers plus féminins, on ne va pas non plus partir en guerre contre leur choix. »
Enseignant 3 :
« Comme je l'ai dit, je suis neutre face à mes élèves. Je tiens compte au maximum des quotas, c'est-à-dire que si j'interroge quatre garçons, la prochaine fois ce sera les filles ou inversement. Je privilégie une attitude de mixité avant tout. »
Enseignant 4 :
C'est déjà quelque chose qui se fait souvent, plusieurs actions comme <i>Osez tous les métiers</i> s'occupent de cela. Alors nous les profs, on essaie de motiver les élèves à découvrir d'autres métiers. Mais, à cet âge, la famille encourage souvent les enfants à poursuivre les branches où ils sont bons. J'entends souvent dire les parents : mon fils est bon en maths. »

• Interprétation

Concernant les pratiques enseignantes, nous constatons que celles-ci ne semblent pas être influencées par la présence simultanée des filles et des garçons. Ce qui prime avant tout, selon les enseignants 2-3-4, ce sont les contenus de cours. Ces derniers sont identiques pour tous et n'impliquent par conséquent pas de différenciation selon qu'ils s'adressent aux filles ou aux garçons. Par ailleurs, nous remarquons que les filles et les garçons n'existent pas en tant que groupes distincts. Les enseignants les considèrent avant tout comme des élèves, comme une classe. Cette façon de concevoir les filles et les garçons comme une unité se répercute aussi dans les secondes réponses des enseignants 2-3-4. Il apparaît en effet évident que les pratiques de ces enseignants sont sensibles à une représentation équilibrée des sexes puisque, en considérant les filles et les garçons comme un groupe unique, il n'y a donc pas de raison pour les enseignants de se montrer inégaux.

Nous remarquons bien avec cet exemple que selon les représentations que se font les enseignants, leurs pratiques s'en trouvent influencées, modifiées. C'est le propre d'une représentation que de donner du sens aux conduites des individus, elle guide les individus dans la façon de nommer et définir les différents aspects de la réalité, de les interpréter, de statuer et de prendre une position à leur égard (Abric, 1997).

Les réponses apportées à la dernière question par ces mêmes enseignants empruntent une logique identique : leur manière d'enseigner est neutre et égalitaire et le positionnement différent des femmes et des hommes sur le marché du travail tient en partie à un choix réfléchi, alors s'il a des actions à mener ce n'est pas à eux de les initier. Cependant, les enseignants sont d'accord de soutenir des actions menées par d'autres instances, extérieures à l'école. Trois des enseignants (1-2-4) mentionnent d'ailleurs l'action *Osez tous les métiers* menée par le Secrétariat à l'égalité et à la famille du canton du Valais, qui consiste à faire découvrir aux élèves de 6^{ème} primaire des métiers « atypiques » et ainsi d'élargir leur horizon professionnel. Nous remarquons que ce type d'actions, sous couvert de favoriser l'égalité entre les femmes et les hommes dans le monde professionnel, adopte en réalité une position similaire à celle des enseignants en ce qui concerne l'orientation professionnelle : l'exercice de telle ou telle profession tient avant tout d'un choix. En effet, qu'est-ce qu'il y a d'atypique à devenir fleuriste ou mécanicien ? L'atypique tient ici au fait que ce soit un homme qui devienne fleuriste et une femme mécanicienne. L'attribution stéréotypée des rôles et fonctions selon le sexe semble donc également être appliquée dans cette action alors qu'en théorie, celle-ci se veut justement de contrer cet effet. Mais cela est une autre problématique pour une autre recherche. Retenons simplement ici que se dire neutre, qu'il s'agisse des enseignants ou d'autres personnes, n'équivaut pas pour autant à adopter des pratiques soucieuses et respectueuses de l'égalité entre les sexes. Ainsi entre discours et actions, il peut y exister des écarts conséquents.

L'enseignant 1 se montre quant à lui plus réservé sur le traitement égalitaire auquel l'école prétend officiellement instaurer. Dans sa pratique personnelle, il remarque que ce n'est pas toujours possible d'être totalement impartial et neutre. Une attitude égalitaire demande une réflexion de tous les instants. Il ne suffit donc pas d'être simplement informé des faits, il fait aussi mettre son comportement à l'épreuve. Il est ici important de souligner le fait que l'enseignant 1 a, au cours de sa formation à la HEP, suivi le cours *Genre et éducation*. Ce module a joué, selon lui, un rôle non négligeable sur sa prise de conscience des mécanismes à l'œuvre à l'école. Nous constatons ainsi que si les enseignants sont amenés à réfléchir à la dimension de genre et à mesurer la marge de manœuvre dont ils disposent, leur enseignement n'en sera que plus respectueux de l'égalité (Grossenbacher, 2006). Néanmoins, cela ne saurait suffire. En effet, l'enseignant 2 a lui aussi suivi le module *Genre et éducation*, cependant il estime difficile de modifier durablement les pratiques. Bien qu'il veuille le faire, il y a d'autres éléments – famille, société, temps – qui l'en empêchent ou en entravent le bon exercice. Nous remarquons que l'enseignant 1 a déjà pris du recul par rapport à la problématique de genre à l'école et est soucieux de l'intégrer dans sa manière de penser et d'agir au quotidien. Tandis que l'enseignant 2 envisage encore davantage l'égalité entre filles et garçons à l'école comme une matière de plus à assimiler et à transmettre aux élèves.

6.4 Retour sur hypothèses

Riches des données recueillies et analysées à la suite de nos entretiens, nous allons à présent revenir sur les trois hypothèses qui ont dicté notre recherche et en tester leur validité.

La première hypothèse posait que les enseignants considèrent la mixité scolaire comme une chance pour l'égalité entre les femmes et les hommes. Nous constatons que les enseignants conçoivent l'instauration de la mixité comme une avancée

positive pour les élèves, mais cela davantage en matière d'interactions sociales entre les filles et les garçons, de dynamique de classe et de diversification de l'enseignement qu'en matière d'égalité entre les sexes à proprement dit. Certes, à de nombreuses reprises, les enseignants insistent sur le fait qu'aujourd'hui, dans notre société, l'école garantit pour tous l'égalité d'accès à l'école, l'égalité dans les contenus et les objectifs ainsi que l'égalité dans la formation supérieure et professionnelle. Cependant, nous nous apercevons que ces aspects font principalement référence à l'égalité des chances d'une manière générale. Bien que la notion d'égalité des chances englobe également l'égalité des chances entre les sexes, aucun des quatre enseignants n'y a explicitement fait référence. Nous pouvons donc avancer que notre hypothèse n'est pas vérifiée ou du moins pas distinctement.

Deuxièmement, nous avons prétendu que les enseignants ne sont pas conscients des inégalités entre les filles et les garçons que le contexte de mixité scolaire crée. À travers les différents discours, nous avons en effet remarqué que les enseignants observent bel et bien des différences entre les filles et les garçons, mais celles-ci ne sont pas pour autant considérées comme des inégalités. Il s'agit avant tout de différences d'attitude et de comportement qui tiennent surtout au caractère de chaque élève. Et concernant les éventuelles inégalités qui pourraient exister entre les élèves à l'école, celles-ci viennent avant tout de la famille ou de l'organisation de la société puisque, comme énoncé ci-dessus, l'école offre à tous les mêmes chances. Le constat est similaire au sujet du moins bon positionnement socio-professionnel des femmes : il ne s'agit pas d'inégalités, mais davantage de différences de caractère et, par conséquent, de choix personnels. Notre seconde hypothèse est donc, quant à elle, vérifiée puisque pour tous nos enseignants, la mixité, et l'école en général, n'est pas mise en cause dans la création et la perpétuation des inégalités entre les sexes.

Notre troisième et dernière hypothèse avançait que les pratiques enseignantes sont perçues par les enseignants comme neutres et exemptes de toute influence de stéréotypes liés au genre. Les réponses des enseignants ont été à ce sujet diverses. Pour deux d'entre eux, leurs pratiques sont considérées comme neutres puisque leur enseignement s'adresse avant tout au groupe-classe. Pour ces deux enseignants, les élèves ne sont pas pris en tant d'entités individuelles, mais en tant qu'unité. Ainsi, s'il n'y pas de distinction entre les élèves, et donc entre les filles et les garçons, il semble aller de soi pour les enseignants que leur pratique soit juste et impartiale. Les deux autres enseignants, ceux qui avaient suivi dans leur cursus un cours spécifique à la problématique de genre, ont montré une certaine prise de conscience des mécanismes à l'œuvre dans les pratiques enseignantes et dans les manuels éducatifs. Cependant, seul l'un d'eux prend réellement en compte la dimension de genre dans sa pratique. Le second enseignant, malgré la connaissance du phénomène, ne l'intègre pas à son enseignement. En ce qui concerne les traces de stéréotypes sexués, aucun enseignant n'échappe à leur influence. Tout au long des discours, à un moment ou à un autre, les quatre enseignants laissent échapper des réponses stéréotypées ou font référence à des attitudes et des comportements stéréotypés selon le sexe. Même l'enseignant 1 qui a démontré la plus grande prise de recul par rapport à l'attribution de rôles sociaux selon le sexe, évoque lui aussi le caractère et les qualités « innées » des femmes dans son explication du positionnement professionnel des femmes. Notre dernière hypothèse n'est alors qu'en partie vérifiée puisque seule la seconde moitié s'est avérée exacte.

6.5 Synthèse

À travers notre recherche, nous avons démontré que l'école participe, à sa façon, à la perpétuation des inégalités entre les femmes et les hommes et que les enseignants sont tout aussi concernés par le phénomène. Par leurs attitudes, comportements et attentes, les enseignants, en traitant également tous les élèves, participent en fait à la légitimité des inégalités.

Nous avons démontré que les représentations sociales des enseignants au sujet de la mixité scolaire et des inégalités entre les filles et les garçons influencent fortement sur leurs pratiques. La conception en une institution scolaire égalitaire semble empêcher les enseignants de voir ou même d'imaginer les différences qui existent entre les filles et les garçons au sein de l'école. Tant du point de vue de l'accès et du traitement que des contenus et des objectifs, l'institution scolaire symbolise l'égalité par excellence selon les enseignants. Cette conception se traduit alors dans les pratiques enseignantes par :

- Une organisation pédagogique centrée sur le groupe classe,
- Une mixité utile au bon fonctionnement de la classe,
- Des différences de compétence et de comportement refusées ou du moins minimisées,
- Le déni du rôle joué par l'école dans le maintien des femmes aux professions socio-professionnellement moins valorisantes,
- L'affirmation du principe d'égalité dans l'enseignement, le traitement et la prise en charge des élèves.

Sans oublier,

- La présence quasi permanente des stéréotypes de sexe imprégnant les discours des enseignants.

L'étude des représentations sociales des enseignants nous a alors menés au constat suivant : la neutralité des discours des enseignants sert en réalité à masquer les véritables rapports sociaux entre les sexes qui existent au sein de l'institution scolaire.

7. Distance critique

7.1 Démarche

Notre démarche consistait à récolter, au cours d'entretiens semi-directifs, le discours des enseignants afin de l'analyser et d'en dégager leurs principales représentations sociales au sujet de la mixité scolaire et de ses conséquences dans le maintien des inégalités entre les femmes et les hommes. La méthode de recueil des données correspondait aux besoins de notre recherche et s'est avérée pertinente, car elle a permis d'accéder à des contenus subtils et souvent inconscients. En effet, c'est à travers le discours des enseignants que se reflètent les représentations sociales qui guident leurs pratiques et leurs réflexions. Les concepts retenus dans notre cadre théorique nous ont servi de guide tout au long de la recherche et ont permis à la fois d'analyser les discours et de répondre à notre question de recherche.

Un point faible mérite cependant d'être soulevé. Un des aspects qui, avec certains enseignants (2-3), s'est avéré problématique tient au fait que nous posions des questions que les enseignants ne se posent pas (enseignant 3) ou ne veulent pas se

poser (enseignant 2). Comme le mentionne Rogers (2004), il faut tenir compte de la difficulté de faire parler les individus sur leurs actions dans un climat d'acception. Bien que nous essayions de pointer des éléments précis, certains enseignants ne fournissaient que des réponses courtes ou alors digressaient sur un autre élément. Cet aspect pourrait être amélioré notamment en proposant aux enseignants d'effectuer au début de l'entretien une réflexion sous la forme d'un réseau d'associations (Abric, 1997). Cette technique permettrait aux enseignants de d'abord construire un réseau d'associations autour de trois ou quatre mots-stimulus (mixité, égalité des sexes, différences scolaires, pratique enseignante) puis de s'en servir comme appui lors de l'entretien. Cela leur permettrait ainsi de préciser certaines réponses et cela nous permettrait aussi de recueillir davantage de données. En effet, selon Abric (1997), cette méthode permet aux enseignants à partir d'un premier mot de lui associer d'autres termes, de les organiser entre eux, d'indiquer leur importance et leur valeur et ainsi de construire un réseau d'association. Et pour nous chercheurs, il nous permettait de mieux détecter la structure, les contenus, les indices de polarité, de neutralité et de stéréotypie du champ sémantique liés aux représentations sociales des enseignants (Abric, 1997).

7.2 Échantillon

Notre échantillon était approprié aux conditions de notre recherche : représentatif au niveau des sexes des enseignants et de leurs degrés de classe d'enseignement et représentatif au niveau de leur formation à la problématique de genre. Au niveau du nombre de personnes sélectionnées, notre échantillon correspondait à l'envergure de notre recherche. Il est néanmoins vrai qu'il aurait été intéressant d'interroger un plus grand nombre de personnes afin de pouvoir dégager des tendances plus claires. Nous avons aussi constaté qu'il n'existait pas une ligne de démarcation nette entre les enseignants qui avaient suivi le cours *Genre et éducation* et ceux qui ne l'avaient pas fait. Il aurait ainsi été plus pertinent d'interroger exclusivement des enseignants qui avaient suivi le module ou inversement. La comparaison entre les discours aurait permis de mieux discerner si la formation a un réel impact sur les pratiques ou si la prise en compte de la dimension de genre dans les pratiques enseignantes tient davantage d'une réflexion et d'un intérêt personnels pour la thématique.

7.3 Guide d'entretien

La construction d'un guide d'entretien a été fort judicieuse. Tout au long des entretiens, le guide nous a permis de ne pas perdre de vue les thèmes à aborder, car il est vrai que lorsque l'échange devient passionnant, nous en oublions parfois le but premier de la rencontre. En effet, le seul bémol à souligner est que, comme les questions avaient avant tout été élaborées pour permettre à l'enseignant de s'exprimer, nous ne voulions pas risquer des intrusions trop importantes dans les discours, ce qui parfois nous a conduits à d'importantes digressions. Des questions plus ciblées auraient permis des réponses plus courtes, mais nous ne voulions pas perdre en qualité.

7.4 Méthode d'analyse

L'étude des entretiens par la méthode de l'analyse thématique a répondu aux besoins de notre recherche. Nous avons en effet pu répondre à notre question de recherche et tester nos hypothèses. Nous avons cependant rencontré une difficulté durant la phase d'analyse. Pour certains entretiens, la densité des discours nuisait à la compréhension et nous faisait perdre le fil initial de la question posée. Il se peut ainsi que certains propos des enseignants aient subi quelques corrections ou suppressions. Nous avons cependant veillé dans la mesure du possible à ne pas dénaturer le discours et nous nous sommes efforcés de garder le maximum d'informations possible pour chacune des questions, car il ne faut pas oublier que notre démarche était avant tout qualitative et ne visait pas spécialement des résultats significatifs. Sans oublier que lors de certaines de ces digressions, des éléments auxquels les enseignants n'avaient pas donné de réponses auparavant sont alors apparus spontanément. Nous avons ainsi pu regrouper ces propos aux précédents et obtenir des réponses plus concrètes.

7.5 Résultats

Malgré certains défauts dans notre guide d'entretien et notre méthode d'analyse, nous avons pu identifier les représentations sociales des enseignants sur les thèmes désirés. De plus sont apparus des thèmes auxquels nous n'avions pas pensés au cours de notre recherche, tels que l'influence de l'entrée dans l'adolescence des élèves sur les pratiques enseignantes. Il serait alors utile de pousser plus loin la recherche et de tenir compte de ces nouveaux éléments en distinguant les enseignants des petits degrés et les enseignants de 6^{ème} primaire.

7.6 Perspectives

Après ces diverses remarques, nous pouvons envisager que, lors d'une étude de plus grande envergure, certains des éléments cités ci-dessus soient améliorés ou que d'autres en soient ajoutés. Notre recherche pourrait ainsi être développée avec un échantillon d'enseignants plus important. Ainsi, la validité des tendances pourrait en être améliorée. Il serait aussi intéressant de se centrer uniquement sur des enseignants ayant suivi les cours *Genre et éducation* afin de distinguer réellement l'influence de ce dernier sur les pratiques enseignantes. La recherche pourrait également être envisagée avec seulement des enseignants de 6^{ème} primaire. Ainsi, nous pourrions tenir davantage compte de l'entrée dans l'adolescence et de son influence sur les pratiques enseignantes, car nous avons vu qu'à ce moment les filles et les garçons commencent à se distinguer plus nettement au niveau des comportements et obligent ainsi les enseignants à adopter des pratiques différentes.

En ce qui concerne notre démarche, comme nous l'avons présenté, il serait judicieux afin de récolter un maximum de données de coupler plusieurs méthodes de récolte d'informations. Soit, par exemple, en couplant la méthode par réseau d'association aux entretiens, soit en poussant plus loin la recherche et en allant sur le terrain vérifier les propos des enseignants. À ce moment, nous allierions observations et entretiens et testerons alors le degré de congruence des enseignants entre leurs discours et leurs pratiques. Il serait également opportun de travailler davantage sur le guide d'entretien afin d'encore plus cibler les questions et ainsi peut-être d'éviter de trop longues digressions.

Nous voyons donc que des perspectives fort diverses peuvent être envisagées pour des recherches ultérieures. Il faut aussi mettre une nouvelle fois en évidence que les études portant sur les inégalités scolaires ou la socialisation différenciée des filles et des garçons à l'école sont encore rares en Suisse, car il faut bien se l'avouer ces thématiques n'ont encore jamais été considérées comme des priorités. Ainsi, tout un champ de possibilités est ouvert pour de futurs travaux de recherche.

8. Conclusion

Le présent travail de recherche, de par ses contributions théoriques et les données recueillies, s'est révélé être une première approche intéressante afin de mieux comprendre comment le contexte de mixité, caractéristique de nombreux systèmes scolaires, peut contribuer à la reproduction des inégalités entre les sexes. Malgré une volonté évidente de garantir la même éducation et la même instruction pour tous les enfants sans aucune distinction de sexe, l'école est elle aussi traversée de part et d'autre par les rapports sociaux de sexes qui, encore et toujours, établissent une relation dichotomisante et hiérarchisante entre le groupe des femmes et celui des hommes et perpétuent ainsi les inégalités entre eux deux.

Si aujourd'hui les filles réussissent scolairement aussi bien, voire mieux, que les garçons, et cela à tous les niveaux de formation, elles continuent cependant de s'orienter vers des filières et des professions moins prestigieuses et moins valorisantes socio-professionnellement parlant. Cette situation, qualifiée de paradoxale par les chercheurs, confirme alors la présence des inégalités qui persistent encore au sein du système scolaire et qui font ainsi vivre aux filles et aux garçons une socialisation, une éducation et un parcours très différents. Au travers des études et des recherches qui ont traité de la thématique de genre ou plus généralement des inégalités scolaires entre les filles et les garçons, plusieurs mécanismes œuvrant à la perpétuation et au maintien des inégalités entre les sexes au sein de l'institution scolaire ont été pointés. Regroupés sous le terme de curriculum caché, les auteurs ont, entre autres, mis en évidence la présence de stéréotypes de sexe dans les discours et comportements des enseignants, des interactions entre les élèves et les enseignants différenciées selon le sexe de l'élève, des attentes et des comportements également différenciés et la prégnance d'un certain « masculinisme » des savoirs dans le matériel didactique et pédagogique. L'ensemble de ces facteurs met volontairement l'accent, dans le cadre de ce travail, sur le rôle joué par les enseignants dans la construction des rôles et des compétences différenciés des filles et des garçons, mais chacun des facteurs mentionnés peut se retrouver à divers échelons de l'institution scolaire.

Face à de tels constats, les instances politiques éducatives de la majorité des pays européens ont pris des mesures et exprimé leur volonté d'inclure davantage la dimension de genre dans les formations des enseignants et les moyens d'enseignement. Malheureusement, peu d'entre elles ont réellement abouti. Les formations à la dimension de genre demeurent optionnelles et peinent à obtenir une légitimité aux yeux des enseignants. Seuls les enseignants déjà sensibilisés ou sensibles à la thématique sont partie prenante. La Suisse et le Valais tout particulièrement n'échappent pas à cette situation. Les mesures prises pour assurer l'égalité entre les sexes à l'école revêtent différentes formes selon les cantons, cependant peu d'entre elles proposent une formation des enseignants dédiée à la dimension de genre alors qu'au niveau national, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a fait part depuis plusieurs années déjà de sa volonté de développer dans la formation des enseignants une approche qui tienne compte de la dimension de genre. Nous avons pu ainsi constater que les lois, conventions et autres recommandations sont, certes, indispensables pour légitimer l'égalité entre les filles et les garçons à l'école, mais qu'elles ne suffisent pas à elles seules à changer les pratiques et les mentalités. En effet, « malgré une évolution remarquable des rôles féminins et masculins, les stéréotypes de sexe restent encore

actifs à l'école, à la fois dans la tête des enseignants et dans celle des élèves » (Morin-Messabel, 2004, p.75).

L'axe d'analyse proposé par le présent travail a été, en articulant la thématique de genre autour de celle de la pratique enseignante, de découvrir quelles étaient les représentations sociales des enseignants au sujet des enjeux d'une éducation en commun des filles et des garçons. En effet, faute d'une formation à la dimension de genre à l'école suffisamment développée, les pratiques des enseignants s'appuient directement sur leurs représentations de la mixité scolaire. Notre recherche se voulait ainsi de mieux appréhender le rôle et l'influence des représentations sur les actions et les pratiques enseignantes.

Les résultats de notre recherche ont montré que les enseignants interrogés n'ont, pour la plupart, pas ou jamais réfléchi à la mixité scolaire et que, par conséquent, ils se fient avant tout au principe officiel d'égalité prôné par l'école pour parler de la mixité scolaire et justifier leurs pratiques enseignantes. En ce sens, trois constats majeurs ont été relevés. Le premier constat tient à la perception positive de la mixité scolaire par l'ensemble des enseignants tant du point de vue de la socialisation des élèves que de l'enseignement. Qu'il y ait des filles et des garçons ensemble, cela représente selon les enseignants une avancée « naturelle » dans un contexte social où la femme et l'homme vivent l'un à côté de l'autre, l'un avec l'autre. Le second constat porte sur la représentation des différences entre les filles et les garçons. Selon les enseignants, il existe certes des différences, mais celles-ci tiennent d'abord au caractère ou au comportement des filles et des garçons avant de tenir à leurs compétences. À cela s'ajoute le déni ou du moins la minimisation des inégalités scolaires existantes au sein de l'école. Pour les quatre enseignants interrogés, les inégalités sont dues à divers facteurs – famille, société – mais ne viennent pas de l'école, qui, selon les enseignants, n'est pas pour rôle d'accentuer ces inégalités, mais de les gommer. C'est ainsi que les différences de position entre les femmes et les hommes sur le marché du travail tiennent elles aussi, selon les enseignants, à des facteurs externes à l'école et se justifient davantage en matière de choix que de reproduction stéréotypée des rôles sociaux. Finalement, le troisième constat se rapporte aux pratiques enseignantes, considérées par tous les enseignants comme étant sensibles à une représentation équilibrée des sexes. Nous constatons donc que l'idéologie d'une école égalitaire traverse l'ensemble des discours et imprègne profondément les représentations des enseignants interrogés. Tous les propos des enseignants se réfèrent au fait que l'accès à l'éducation est garanti pour tous les enfants, que les objectifs et les contenus d'enseignement, fixés par des commissions didactiques, sont les mêmes pour tous, et que donc chaque enfant a l'opportunité de réussir. Le principe d'égalité des chances symbolise le cœur même de l'école. Dès lors, il semble malvenu pour les enseignants de tenir des propos contradictoires, inégalitaires ou sexistes. Le seul enseignant qui a mené une réflexion sur le sujet et qui tient compte dans son enseignement de la dimension de genre nous explique que déjouer les discriminations qui opèrent dans la classe n'est pas aisé et que, sans une prise de conscience et une réflexion personnelles, il n'y aura guère de transformation possible des pratiques.

Comme précédemment mentionné, nous n'avons pas trouvé de formation des enseignants que nous pourrions qualifier, à ce jour, d'idéale, voire pour commencer de complète, dans la prise en compte et l'intégration de la dimension de genre à l'école. Pourtant, le rôle que jouent les enseignants dans le maintien ou la remise en cause des stéréotypes de sexe a une grande influence dans le renforcement ou l'élimination des inégalités entre les filles et les garçons. Malheureusement, les

phénomènes d'inégalités sont souvent mal interprétés par les enseignants et cela d'autant plus lorsqu'il s'agit des inégalités de genre. Davantage justifiées en matière de différences ou de complémentarité entre les sexes et davantage considérées comme étrangères à l'école, les inégalités de genre restent peu questionnées, comprises et, par conséquent, combattues. La culture professionnelle enseignante reste encore largement imprégnée du mythe de l'égalité et cela malgré les nombreuses recherches et études qui ont décrypté et décrit les mécanismes sociaux qui créent et maintiennent ces inégalités à l'école. Nous pouvons ainsi raisonnablement penser que sans une formation à la dimension de genre, il semble difficile d'attendre des enseignants qu'ils acquièrent une lecture critique de la réalité sociale en matière de rapports sociaux de sexes et encore plus difficile qu'ils perçoivent un intérêt à transformer leurs pratiques enseignantes en vue de combattre les inégalités présentes à l'école.

L'éducation est considérée comme un puissant instrument pouvant permettre de changer les attitudes et les comportements. Le système éducatif joue par conséquent un rôle majeur dans la promotion de l'égalité et dans la lutte contre les stéréotypes. L'école a le devoir d'offrir à chaque élève l'opportunité de découvrir sa propre identité, ses forces et ses intérêts indépendamment des attentes et des rôles traditionnellement attribués au genre masculin et féminin (Réseau Eurydice, 2010). Les articles 28 et 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant (1989) mettent clairement en exergue que le droit de l'enfant à l'éducation n'est pas seulement une question d'accès à l'éducation (art. 28), mais concerne également le contenu de l'éducation (art. 29, à savoir « [...] doter l'enfant des aptitudes nécessaires à la vie, développer sa capacité à jouir de l'ensemble des droits de la personne et promouvoir une culture imprégnée des valeurs appropriées relatives aux droits de l'homme [ainsi que] développer l'autonomie de l'enfant en stimulant ses compétences, ses capacités d'apprentissage et ses autres aptitudes, son sens de la dignité humaine, l'estime de soi et la confiance en soi. » (Comité des droits de l'enfant, 2001, §2). De plus, nous constatons ici que le Comité des droits de l'enfant ne fait pas uniquement référence au contenu des programmes scolaires, mais également aux processus d'éducation, aux méthodes pédagogiques et au milieu scolaire en général. Dans ce sens, c'est l'institution scolaire dans sa totalité qui se doit d'être attentive aux rapports sociaux de sexe qui la traverse de toute part. Si à un niveau législatif, le principe d'égalité et de droit à l'éducation y est inscrit depuis longtemps, il est nécessaire aussi de retrouver cette volonté dans les faits. De nombreuses actions ont été menées, et cela à divers niveaux, cependant, nous avons constaté que les systèmes scolaires sont loin d'avoir mis en œuvre tous les moyens possibles pour construire des relations de genre plus égalitaires. La formation des enseignants en est l'un d'eux et, dans ce domaine, de nombreuses actions restent à être menées afin qu'une véritable politique de formation et de sensibilisation des enseignants à la dimension de genre soit mise en place et devienne efficiente.

Néanmoins, il faut se rendre à l'évidence, la prise en compte de la dimension de genre ne va pas faciliter la tâche des enseignants. Au contraire, elle requiert une vigilance constante et une stratégie d'intervention permanente. Un cours spécifique à la thématique de genre représente certainement un bon début, mais faut-il encore que celui-ci ne devienne pas juste une discipline de plus. L'objectif d'un cours dédié à la dimension de genre ne devrait idéalement pas être celui de certifier des savoirs, mais celui d'amener les enseignants à être davantage sensibles à la question du genre. Ce qu'il semble pertinent de développer auprès des enseignants c'est un regard continu et transversal à l'égard de la mixité scolaire

dans son ensemble et de la dimension de genre en particulier. Le genre ne représente pas une thématique isolée, car il se doit d'être pensé partout et tout le temps : dans les comportements et les attentes des enseignants, dans les contenus d'enseignements, dans les activités, dans les interactions, dans la vie scolaire, etc. L'exploration des situations et des contextes scolaires représente un outil essentiel à toute formation sur la problématique de genre à l'école et mérite de continuer à être exploitée afin de fournir davantage de données pour penser les effets de la mixité et fournir ainsi des outils d'analyse et d'action pour lutter contre les stéréotypes de sexe (Morin-Messabel, 2004).

9. Bibliographie

- Abrieu, J.-C. (1997). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Altet, M. (2002). Démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93. Récupéré du site de la revue : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2866
- Association européenne Du côté des filles (1994). *Attention, album !* Récupéré du site de l'association : http://www.ducotedesfilles.org/fr/cote_filles.htm
- Baudelot, C. et Establet, R. (1998). *Allez les filles !* Paris : Seuil.
- Baudino, C. (2007). Revue de la littérature récente sur les inégalités de genre dans les méthodes d'enseignement et la gestion des relations entre paires dans l'aire francophone. Document de référence préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2008 – L'éducation pour tous en 2015. Un objectif accessible ? Récupéré du site de l'UNESCO : <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155506f.pdf>
- Beillerot, J. (1989). *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Édition universitaire.
- Bereni, L. et al. (2008). *Introduction aux Gender Studies*. Bruxelles : De Boeck.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Chaponnière, M. (2006). La mixité scolaire : débats d'hier et d'aujourd'hui. Dans Dafflon-Novelle, A. (dir.). *Filles-garçons : socialisation différenciée ?*, 127-144. Grenoble : PUF.
- Commission fédérale pour les questions féminines [CFQF]. (2001). *Femme pouvoir histoire 1848-2000 : éducation des filles et mixité*. Récupéré du site de la Confédération suisse : http://www.ekf.admin.ch/dokumentation/00444/00517/index.html?lang=fr&download=NH_ZLpZeg7t,lnp6l0NTU042l2Z6ln1ae2lZn4Z2qZpnO2Yuaq2Z6gpJCDdH95gmym162epYbg2c_JjKbNoKS6A
- Commission Formation des enseignants et commission pédagogique de la CDIP (1996). *Égalité des chances à l'école : formation des enseignantes et enseignants*. Berne : CDIP.
- Conférence des directeurs des Hautes Écoles pédagogiques [CDHEP]. (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques*. Récupéré du site de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique : http://www.irdp.ch/recherche/hep/code_d_ethique.pdf
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP]. (2008). *Profession enseignante : analyse des changements et conclusions pour l'avenir*. Récupéré du site du Serveur suisse de documents pour l'éducation et la formation : <http://edudoc.ch/record/27310/files/StuB27B.pdf>
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP]. (1972). Principes relatifs à la formation des jeunes filles. *Recommandations et décisions*, 11-12. Récupéré du site du Serveur suisse de documents pour l'éducation et la formation : <http://edudoc.ch/record/24417/files/D36B.pdf>
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP]. (1981). Mêmes chances de formation pour jeunes filles et garçons. *Recommandations et décisions*, 83-84. Récupéré du site du Serveur suisse de documents pour l'éducation et la formation : <http://edudoc.ch/record/24417/files/D36B.pdf>

- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP]. (1993). Recommandation sur l'égalité entre femme et homme dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation. *Recommandations et décisions*, 247-248. Récupéré du site du Serveur suisse de documents pour l'éducation et la formation : <http://edudoc.ch/record/24417/files/D36B.pdf>
- Constitution fédérale de la Confédération suisse. (1981). Récupéré du site de la Confédération suisse : <http://www.admin.ch/ch/f/rs/101>
- Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement. (1960). Récupéré du site de l'UNESCO : http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Convention relative aux droits de l'enfant. (1989). Récupéré du site du Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme : <http://www2.ohchr.org/french/law/crc.htm>
- Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes. (1979). Récupéré du site des Nations Unies : <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/fconvention.htm>
- Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes : troisième rapport de la Suisse. (2008). Récupéré du site de la Confédération suisse : http://www.eda.admin.ch/etc/medialib/downloads/edazen/topics/intla/cintla.Par.0042.File.tmp/Rapport_CEDEF_10_04_08_Internet.pdf
- Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes : observations finales du Comité pour la Suisse. (2009). Récupéré du site du Haut-Commissariat aux droits de l'homme : <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N09/460/24/PDF/N0946024.pdf?OpenElement>
- Darbellay, F. (2005). *Interdisciplinarité et transdisciplinarité en analyse des discours : complexité des textes, intertextualité et transtextualité*. Genève : Slatkine.
- Déclaration universelle des droits de l'homme (1948). Récupéré du site des Nations Unies : <http://www.un.org/fr/documents/udhr>
- Département de l'instruction publique du canton de Genève (2005). *13 priorités pour l'instruction publique genevoise*. Récupéré du site du canton de Genève : <ftp://ftp.geneve.ch/dip/13priorites.pdf>
- Dictionnaire Larousse. (2011). Récupéré du site de l'Encyclopédie : <http://www.larousse.fr/encyclopedia/rechercher/representation>
- Direction de l'Égalité des Chances (2009). *Colloque « Filles-garçons : une même école ? » La question du genre dans la formation des enseignant-e-s*. Récupéré du site de la Direction : <http://www.egalite.cfwb.be/index.php?id=5662>
- Durrer, S. (2006). *Se réaliser dans l'égalité. Document à l'usage des enseignant-e-s de Suisse romande*. Suisse : Bureaux de l'égalité romands.
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychologiques. *Revue française de pédagogie*, 109, 111-141. Lyon : ENS.
- Duru-Bellat, M. (2004a). École de garçons et école de filles... *Diversité : ville école intégration*, 138, 65-72. Récupéré du site du Centre national de documentation pédagogique : <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/66979/66979-10063-12586.pdf>
- Duru-Bellat, M. (2004b). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.
- Gay, T. (2010). *L'indispensable de la sociologie*. Levallois-Perret : Studyrama.
- Grossenbacher, S. (2006). *Vers l'égalité des sexes à l'école : que font les cantons pour instaurer l'équité entre hommes et femmes dans le système éducatif ?* Aarau : CSRE.

- Herzlich, C. (1969). *Santé et maladie : analyse d'une représentation sociale*. La Haye : Mouton.
- Herzog, W. et al. (1997). *Koedukation im Physikunterricht. Schlussbericht zuhanden des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung*. Bern: Universität Bern.
- Jarlégan, A. (2000). Les interactions verbales maître-élève en cours de mathématiques. Dans Vouillot, F. (dir.). *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*, 75-79. Paris : CNDP.
- Jodelet, D. (2007). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Littré, E. (1877). *Dictionnaire de la langue française*. Paris : Hachette.
- Maccoby, E.E. (1990). Le sexe, catégorie sociale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 84, 16-24. Paris : Le Seuil.
- Marro, C. et Vouillot, F. (2004). Quelques concepts clefs pour penser et former à la mixité. *Carrefours de l'éducation*, 17, 2-21. Récupéré du site de la revue : <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2004-1-page-2.htm>
- Marry, C. (2004). Mixité scolaire : abondance des débats, pénurie des recherches. *Travail, genre et sociétés*, 11, 189-194. Récupéré du site de la revue : <http://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2004-1-page-189.htm>
- Morin-Messabel, C. (2004). Contexte scolaire et mixité : pistes de réflexion en psychologie sociale. Dans Les filles et les garçons sont-ils éduqués ensemble ? *Diversité : ville école intégration*, 138, 73-78. Paris : CNDP.
- Mosconi, N. (1999). Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école. Dans Lemel, Y. et Roudet, B. (dir.) *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles*. Paris : L'Harmattan.
- Mosconi, N. (2004a). De l'inégalité des sexes dans l'éducation familiale et scolaire. Dans Les filles et les garçons sont-ils éduqués ensemble ? *Diversité : ville école intégration*, 138, 15-22. Paris : CNDP.
- Mosconi, N. (2004b). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, 11, 165-174. Récupéré du site de la revue : <http://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2004-1-page-165.htm>
- Moscovici, S. (2002). *Réflexions sur les représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Nordmann, J.-P. et Fernandez, A. (2000). *Le droit de choisir l'école : une question de justice*. Lausanne : L'Âge d'Homme.
- Office fédéral de la statistique [OFS]. (2003). *Données sociales – Suisse. Vers l'égalité ? La situation des femmes et des hommes en Suisse. Troisième rapport statistique*. Récupéré du site de l'OFS : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/news/publikationen.html?publicationID=348>
- Office fédéral de la statistique [OFS]. (2011). *Examens finals des hautes écoles universitaires 2010*. Récupéré du site de l'OFS : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/22/publ.Document.148226.pdf>
- Orientations du Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (2002). *Éthique de la recherche sociale : consentement libre et éclairé, confidentialité et vie privée*. Récupéré du site du Fonds de recherche du Québec : <http://www.fqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/etique/ethique190902.pdf>
- Perrenoud, P. (1993). *Curriculum : le formel, le réel, le caché*. Récupéré du site de l'Université de Genève : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html

- Pinson, G. et Sala Pala, V. (2007). Peut-on vraiment se passer de l'entretien en sociologie de l'action publique ? *Revue française de science politique*, 57, 555-597. Récupéré du site de la revue : <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-science-politique-2007-5-page-555.htm#citation>
- PISA (2009). *Résultats régionaux et cantonaux*. Récupéré du site de PISA : http://pisa.educa.ch/sites/default/files/20111205/pisa_fr.pdf
- Réseau Eurydice (2010). *Différences entre les genres en matière de réussite scolaire : étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*. Bruxelles : EACEA.
- Rogers, R. (dir.) (2004). *La mixité dans l'éducation : enjeux passés et présents*. Lyon : ENS.
- Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école : l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Paris : Casterman.
- UNESCO. (2000). *Rapport mondial sur l'éducation. Le droit à l'éducation : vers l'éducation pour tous tout au long de la vie*. Récupéré du site de l'UNESCO : <http://www.unesco.org/education/information/wer/PDFfran/toutrme.PDF>
- Vuille, M. (2008). *La construction de l'identité sexuelle : une vision sociologique actuelle*. Journée Infodrog. Récupéré du site Infodrog : http://www.infodrog.ch/tl_files/templates/InfoDrog/old/txt/conf/2008/Praesentation_M_Vuille.pdf
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.
- Zaidman, C. (2007). École, mixité, politique de la différence des sexes. *Les cahiers de CEDREF*, 15, 305-325. Récupéré du site de la revue : <http://cedref.revues.org/391>

10. Annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien

Annexe 2 : Lettre d'information destinée aux enseignants de l'école primaire valaisanne

Annexe 3 : Formulaire de consentement éclairé

Annexe 1

Guide d'entretien

Hypothèses	Questions	Relances	Concepts
1. Les enseignants considèrent la mixité scolaire comme une chance pour l'égalité entre femmes et hommes.	Que vous évoque la notion de mixité scolaire ? Quelle est votre perception de la mixité scolaire filles-garçons ?	Ce contexte de mixité vous a-t-il déjà interpellé pour une quelconque raison ? Si vous deviez revenir à un contexte de non-mixité, est-ce que cela pourrait vous intéresser ?	<ul style="list-style-type: none"> Éducation en commun Égalité des chances Non-mixité
2. Les enseignants ne sont pas conscients des inégalités entre filles et garçons que le contexte de mixité scolaire crée.	<p>Observez-vous des différences entre les filles et les garçons au niveau de leurs compétences ?</p> <p>Observez-vous des différences entre les filles et les garçons au niveau de leur intérêt et motivation dans les apprentissages ?</p> <p>Observez-vous des différences entre les filles et les garçons au niveau de leurs attitudes et comportements ?</p>	<p>Que vous évoque la thématique des inégalités scolaires entre filles et garçons ?</p> <p>Que pensez-vous de la meilleure réussite scolaire des filles et de leur moins bon positionnement socioprofessionnel sur le marché du travail ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Consciences des différences Stéréotypes sexuels Rôles sociaux sexuels
3. Leurs pratiques enseignantes sont perçues comme neutres et exemptes de toute influence de stéréotypes liés au genre.	<p>Estimez-vous que la mixité demande des stratégies particulières en matière de gestion de classe ?</p> <p>Estimez-vous que votre pratique enseignante soit sensible à une représentation équilibrée des sexes ?</p> <p>Pourriez-vous imaginer une façon de promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons à l'école ?</p>	<p>Pensez-vous devoir adopter une pratique enseignante différente selon que vous vous adressiez à une fille ou un garçon ?</p> <p>Comment établissez-vous les groupes de travail ? Le plan de classe ?</p> <p>Avez-vous le sentiment d'avoir les mêmes interactions avec les filles qu'avec les garçons ? (nombre, temps, genre)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Pratiques enseignantes Égalité Représentation équilibrée

Annexe 2

Lettre d'information destinée aux enseignants de l'école primaire valaisanne

Mémoire de fin d'étude mené dans le cadre du Master interdisciplinaire en droits de l'enfant
Institut universitaire Kurt Bösch, Bramois (IUKB)

Concerne : Lettre d'information – Participation au travail de recherche :

GESTION ET CONDUITE DE CLASSE À L'ÉCOLE PRIMAIRE.

Madame, Monsieur,

Suite à notre contact téléphonique, je vous transmets par la présente, comme convenu, les informations supplémentaires relatives à mon travail de recherche *Gestion et conduite de classe à l'école primaire*.

Je réalise actuellement mon travail de master en Droits de l'enfant à l'IUKB. Intéressée d'étudier et de découvrir le fonctionnement de l'école primaire et l'enseignement qui y est dispensé, mon travail de fin d'étude porte tout spécifiquement sur la thématique de la gestion et la conduite de classe. D'autres thèmes spécifiques à la problématique seront également abordés. Directement concerné-e par ce sujet, vous êtes donc une source précieuse de renseignements. Voilà la raison pour laquelle je me permets de solliciter votre aide et vous invite à prendre part à ma recherche.

Le travail de recherche sera mené sous la forme d'entretiens semi-directifs. La rencontre reposera donc davantage sur le dialogue. Les questions qui vous seront posées vous permettront de vous exprimer ouvertement et en toute liberté. En effet, ce que je recherche avant tout c'est de découvrir vos opinions et expériences en matière d'enseignement. L'entretien se déroulera dans votre salle de classe ou à un autre endroit de votre choix, au moment qui vous conviendra le mieux et durera environ 60 minutes. L'entretien sera enregistré afin d'éviter de déformer vos propos lors de l'analyse des données. Les enregistrements seront détruits dès la fin du travail de recherche, c'est-à-dire au plus tard en juin 2012. Les données recueillies dans le cadre de ce travail seront utilisées et citées de manière à respecter la confidentialité et l'anonymat de votre personne.

Au début de l'entretien, je vous demanderai de signer un formulaire de consentement éclairé qui confirmera que votre participation est volontaire. Vous pouvez mettre fin à votre participation à tout moment sans que cela n'entraîne de quelconque conséquence négative. Lors de l'entretien, vous serez en tout temps libre de refuser de répondre à certaines questions. Toutes informations supplémentaires vous seront transmises lors de l'entretien. Vous pourrez également y poser toutes vos questions.

Avec mes meilleures salutations,

Karen Mailler

**Contact : Karen Mailler
1912 Leytron**

**karen.mailler@etu.iukb.ch
079/279.04.05**

Annexe 3

Formulaire de consentement éclairé

Mémoire de fin d'étude mené dans le cadre du Master interdisciplinaire en droits de l'enfant
Institut universitaire Kurt Bösch, Bramois (IUKB)

Participation au travail de recherche **GESTION ET CONDUITE DE CLASSE À L'ÉCOLE PRIMAIRE**

Formulaire de consentement éclairé

Le ou la soussigné-e :

- Certifie être informé-e sur le déroulement et les objectifs du travail de recherche.
- Affirme avoir lu attentivement et compris les informations fournies précédemment, informations à propos desquelles il ou elle peut poser toutes les questions qu'il ou qu'elle souhaite.
- Atteste qu'un temps de réflexion suffisant lui a été accordé.
- Est informé-e du fait qu'il ou qu'elle peut interrompre à tout instant sa participation.
- Accepte que les entretiens soient enregistrés, puis transcrits anonymement.
- Est informé-e que les enregistrements seront détruits dès la fin du travail de recherche, à savoir au plus tard fin juin 2012.

Le ou la soussigné-e accepte de participer au travail de recherche

Date : Signature :